

# Os dilemas de dois autores frente a *Uma história do negro no Brasil*<sup>1</sup>

*The dilemmas facing the two authors of  
Uma história do negro no Brasil*

Wlamyra Albuquerque\*

Walter Fraga Filho\*\*

---

## RESUMO

O objetivo deste ensaio é compartilhar com profissionais da área de história as reflexões e dilemas que a nós se apresentaram no processo de elaboração de *Uma história do negro no Brasil*, livro publicado em parceria pela Fundação Palmares/MinC e pelo Centro de Estudos Afro-Orientais (Ceao)/ UFBA, em 2006. Consideramos que questões como a relação entre historiografia e demandas do movimento negro contemporâneo, assim como os desdobramentos das pesquisas sobre a história da África, da diáspora africana e das trajetórias das populações afro-brasileiras para a educação básica persistem como relevantes no debate sobre a efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Palavras-chave: história; cultura; história do negro; Lei 10.639/2003.

## ABSTRACT

The objective of this essay is to share with historians reflections and dilemmas concerning the elaboration of *Uma história do negro no Brasil*, a book published by the Fundação Palmares/MinC and the Centro de Estudos Afro-Orientais (Ceao)/UFBA in 2006. We consider that issues such as the relationship between historiography and the demands of the contemporary black movement, as well as the offshoots of research concerning the history of Africa, the African diaspora and the trajectories of Afro-Brazilian populations in terms of basic education persist in the debate around the National Directives for Education on Ethnic-Racial Relationship and for the teaching of African and Afro-Brazilian Culture and History.

Keywords: history; culture; history of the blacks; Law 10.639/2003.

---

\*Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia (UFBA). Estrada de São Lázaro, 197, Federação. 40210-730 Salvador – BA – Brasil. wlamyra@gmail.com

\*\* Centro de Artes, Humanidades e Letras, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Praça Ariston Mascarenhas, s/n. 44300-000 Cachoeira – BA – Brasil. walterfragaf@ig.com.br

Há situações que a um só tempo se apresentam como imprevistas, desafiadoras e inescapáveis. Foi o que sentimos quando, em 2005, correu a notícia do edital da Fundação Cultural Palmares, instituição vinculada ao Ministério da Cultura (MinC), convocando projetos para a produção de material paradidático que subsidiasse o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, em decorrência da sua obrigatoriedade nas redes de ensino fundamental e médio de todo o país. Tratava-se, portanto, de uma ação inscrita no âmbito da Lei 10.639/2003. Imprevisto e desafio são palavras bem adequadas para definir aquela tarefa.

O imprevisto estava em nos lançarmos na difícil empreitada de produzir material paradidático, algo que até então não fazia parte dos nossos planos. Pouco antes havíamos concluído nossos doutorados e, como costuma acontecer com doutores recentes, o que vislumbrávamos era cada qual retomar sua pesquisa, revisar a tese ou efetuar qualquer leitura despreziosa, sem se importar com prazos e relatórios substantivos.<sup>2</sup> Estava fora de cogitação a produção de textos subordinados a calendário rígido e ao olhar implacável de uma banca de especialistas.

Porém, fazemos parte de uma geração que desde os primeiros momentos da graduação, como espécie de marca de pertencimento ao ambiente acadêmico, aprendeu a desconfiar de livros didáticos e afins. Já nos primeiros semestres do curso, cultivávamos um olhar de suspeição para aqueles textos que nos pareciam, além de defasados frente às incessantes novidades universitárias, altamente comprometidos com o que chamávamos de ‘história oficial’. Havia, no final da década de 1980 e nos anos 1990, vasto campo de debates sobre manipulações e distorções que a história, como disciplina escolar, sofreu sob a égide da censura do regime militar.

Como tão bem definiu Kazumi Munakata, no rastro do fim da ditadura ganharam ampla divulgação no Brasil pesquisas que denunciavam as ‘belas mentiras’ patrocinadas pelo Estado autoritário, impressas nos livros didáticos e paradidáticos utilizados nas escolas. Nesse sentido, constitui-se toda uma historiografia que se “nutriu de uma conjuntura política em que, para muitos setores da sociedade brasileira, era fundamental a crítica ao regime militar e a seus entulhos autoritários”.<sup>3</sup>

A constatação indignada de que a produção literária da área de história voltada a crianças e adolescentes estava subordinada ao controle do Estado

funcionava como espécie de ‘choque de realidade’ a projetar o graduando para o campo de preocupações com o que passava a lhe parecer seriamente temível: a vida extramuros da universidade, o ensino na educação básica. Não fugíamos à regra.

Estamos falando de um tempo em que ainda fazia sentido repetir o chavão de que não interessava aos governos oferecer educação de qualidade, pois isso despertaria espíritos críticos, sujeitos questionadores da ordem estabelecida. Daí concluía-se que os saberes escolares eram reféns de conhecimento histórico comprometido com o *status quo*. Enquanto isso, nas pós-graduações em história as críticas às versões do passado veiculadas no espaço escolar eram encobertas pela obstinação da pesquisa empírica, à primeira vista – e só à primeira vista – caminho oposto ao repensar sobre a produção didática e paradidática na nossa área.

Felizmente, o amadurecimento do debate e o fortalecimento dos programas de pós-graduação em história e em educação provocaram reflexões mais consequentes acerca da literatura em circulação na Educação Básica.<sup>4</sup> No começo da década de 1990, o mercado editorial passou a encher as estantes com didáticos e paradidáticos produzidos por pesquisadores engajados em desentulhar a história dos ‘ranços do autoritarismo’, só para lembrar a linguagem da época.<sup>5</sup> Como bem analisaram outros autores, essa renovação editorial foi impulsionada por reformulações curriculares, alimentada pelo engajamento acadêmico e por demandas dos movimentos sociais.

Ernesta Zamboni, em “O conservadorismo e os paradidáticos de história”, artigo publicado em 1993, avaliava que nos títulos então publicados “nota-se uma acentuada ênfase sobre a questão do poder”, assim como o empenho em construir heróis que pudessem encarnar a imagem da nação livre.<sup>6</sup> Trazer à luz os artifícios do poder e destacar a luta heroica em prol da liberdade nacional eram dois vetores a guiar os autores que reescreviam a história a ser divulgada no ambiente escolar. Para Zamboni essa tendência revelava conservadorismo herdado da memória oficial.<sup>7</sup>

Bem, não nos interessam aqui as heranças do período da ditadura e sim o debate, já instaurado na década de 1990, sobre a relação entre historiografia, memória nacional e literatura escolar.<sup>8</sup> Várias inquietações daí decorrentes nos acompanham desde que publicamos, em 2006, *Uma história do negro no Brasil*, livro que venceu o edital da Fundação Palmares/MinC em parceria com o

Centro de Estudos Afro-Orientais/UFBA. Nosso propósito neste ensaio é o de compartilhar algumas das nossas inquietações e mesmo impasses ante o desafio de escrever um livro que desse conta das múltiplas experiências do povo negro no Brasil.

Logo de início, surgiu a aflição quando nos percebemos como autores de um livro que passaria a constar, ao lado de tantos outros, do rol da historiografia oficial. Mas bastou refletir um pouco para percebermos a esterilidade da designação ‘história oficial’. Esse termo, com forte tom depreciativo, ainda é utilizado para indicar uma historiografia útil a propósitos específicos do Estado e/ou de grupos políticos no poder. *Grosso modo*, convencionou-se chamar de ‘oficial’ a uma narrativa histórica *à mercê*, subordinada, disposta a legitimar posições de poder, condições de classe e hierarquias sociais. A produção didática e paradidática seria o seu principal ninho. Mas a esterilidade do termo se revela ao considerarmos as imbricações entre a historiografia e narrativas históricas às quais diferentes grupos sociais e o Estado lançam mão em contextos políticos específicos.

Como vários pesquisadores já nos informaram, ainda no século XIX o Estado brasileiro, ao institucionalizar currículos e programas de História, explicitou perspectivas e autores sintonizados com propósitos políticos excludentes e mesmo moralizantes.<sup>9</sup> Inscrita na perspectiva de afirmação do Estado Nacional, a história do Brasil que então se elaborava e se divulgava nas escolas visava legitimar a nação e reiterar os nossos vínculos com a civilização europeia. Mas foi só na década de 1950, segundo Kazumi Munakata, que se consolidou no país uma “política de produção, por instâncias governamentais, de livros didáticos”, assim como as “discussões didático-pedagógicas que a acompanharam”. A atenção da autora a esse período é justificada, dentre outras razões, pela ação do educador Anísio Teixeira (1900-1971), conhecido pela idealização da chamada Escola Nova. Munakata nos lembra que Teixeira, ainda em 1952, ao assumir a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), enfatizou a urgência de o governo produzir “guias e manuais de ensino para os professores e diretores de escolas” e também “livro didático, compreendendo o livro de texto e o livro de fontes”.<sup>10</sup> Já a política de aquisição e distribuição do livro didático regulamentada em 1985 concebeu o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cujo principal objetivo foi o de disponi-

bilizar para alunos das redes públicas os títulos selecionados pelos professores e gestores.<sup>11</sup>

Assim sendo, quando se tornou público o interesse do Ministério da Cultura, por meio da Fundação Palmares, de viabilizar a publicação de um conjunto de livros e vídeos voltados à temática étnico-racial, já havia acúmulo de debate entre os historiadores acerca dessa literatura e uma antiga preocupação do Estado com a literatura acessada por professores e alunos. A grande novidade foi o papel decisivo dos movimentos sociais no repensar sobre a memória nacional.

#### DEMANDAS SOCIAIS, DISPOSITIVOS LEGAIS E A HISTORIOGRAFIA ENGAJADA

Na década de 1980, os debates que antecederam a Constituinte desaguararam na Constituição de 1988 e puseram na pauta do Congresso Nacional importantes e antigas demandas da sociedade civil. A grande pressão dos movimentos sociais para que o Estado brasileiro assumisse políticas que assegurassem direitos – como mecanismos de proteção às mulheres contra a violência doméstica, a delimitação das terras indígenas e ações que promovessem a cidadania plena à população afro-brasileira – movimentaram a agenda política nacional.

A articulação e a organização do movimento negro fizeram com que suas bandeiras de lutas repercutissem no parlamento brasileiro. Em *Histórias do movimento negro no Brasil*, Verena Alberti e Amílcar Pereira trazem depoimentos que rememoram a efervescência da militância do movimento negro na década de 1980. Neles pode-se dimensionar o peso dos eventos pré-Constituinte promovidos em Brasília, e não só lá, pelo Movimento Negro Unificado, dentre outras entidades representativas.<sup>12</sup> Algumas vitórias foram então contabilizadas. A Constituição de 1988 transformou o racismo em crime inafiançável e imprescritível; tornou passíveis de reconhecimento jurídico as comunidades remanescentes de quilombos e legitimou ações reparatórias aos afro-brasileiros. Tinha-se, assim, o reconhecimento pelo Estado da necessidade de políticas públicas destinadas ao combate ao racismo e à superação das desigualdades raciais no Brasil.

Em consonância com essa articulação política, associações de classe do âmbito acadêmico como a Anpuh e grupos de intelectuais engajados em diversas universidades do país argumentavam sobre a importância da História, como disciplina escolar, na constituição das identidades sociorraciais e no reconhecimento e garantia da cidadania da população negra. Somou-se a isso o consenso entre os pesquisadores da área quanto à importância da divulgação, para o grande público e no ambiente escolar, de estudos dedicados à África, não só pela sua relevância na História do Brasil, mas também para o conhecimento das trajetórias dos povos envolvidos na diáspora africana. Afinal, a despeito das necessárias disposições legais, a invisibilidade dos africanos e dos seus descendentes na produção didática já incomodava gerações de professores e pesquisadores.

Tal preocupação, nutrida pela pressão do movimento negro, reverberou em 1996 na Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Esta atribuiu à União o papel de nortear a educação básica, em conjunto com os estados e os municípios. Ao flexibilizar os currículos escolares e objetivar a valorização da diversidade no ambiente escolar, a lei colocou em questão o discurso da harmonia racial brasileira, espelhada na miscigenação que predomina entre nós.

Segundo Marcelo Magalhães, o texto da LDB de 1996 ousou ao traduzir em dispositivos legais certos pressupostos do Estado a serem impressos na disciplina História. Para ele, “em forma de lei, o documento oficial expressa o *que* da cultura e da História o Estado brasileiro considerava necessário transmitir aos alunos por meio da disciplina obrigatória História”. O autor ressalta especificamente o que está dito no Parágrafo 4º do Artigo 26, que estabelece o estudo da História do Brasil, considerando “as matrizes indígena, africana e europeia na formação do povo brasileiro”.<sup>13</sup> Dentre as várias deliberações previstas na LDB, cabe destacar a que reiterou a institucionalização, estabelecida desde 1994, da avaliação periódica dos livros didáticos utilizados nos quatro anos iniciais do ensino fundamental. Essa determinação indicava que o Estado continuava disposto, embora com propósitos diversos daqueles do período da ditadura, a manter sob suas vistas a literatura a ser consumida pelas crianças nas escolas.

Nos últimos anos, a alteração mais significativa na LDB foi a que lhe acrescentou dois artigos referentes às Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais da Lei 10.639/2003.<sup>14</sup> São eles:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

Parágrafo 1º – O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

Parágrafo 2º – Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Vale aqui sublinhar que o artigo 26-A não só estabelece *o que*, a História e Cultura da África e Afro-Brasileira, mas *qual* perspectiva adotar no ensino: lutas políticas e o protagonismo negro na sociedade brasileira. Ficou evidenciado, assim, que a finalidade não era a mera inclusão de conteúdos, mas a eleição das áreas de história, literatura e educação artística como campos para redefinição no discurso oficial, a ser acionado no espaço escolar, do lugar dos africanos e dos afro-brasileiros na cena nacional.<sup>15</sup>

Por sua vez, a compreensão de que História e Cultura veiculadas nos currículos oficiais exercem peso importante na contínua (re)construção da memória nacional, faz que as Diretrizes sejam, a um só tempo, conquista política e desafio profissional. Inscritas nas ações afirmativas, elas trouxeram para o discurso do Estado o reconhecimento de que predomina no país “um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática” (ibidem, p.13).

Antes disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio, coerentes com a LDB, já enfatizavam a centralidade nos programas de história de conteúdos relativos à história da África e dos afro-brasileiros.<sup>16</sup> Na análise de Hebe Mattos, “os PCNs, aprovados pelo MEC em 1996, sem dúvida, precederam e prepararam as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004). As conexões entre os dois textos, produzidos por governos de orientações políticas distintas, revelam como esse tipo de inter-

venção resultou principalmente do crescimento da força política dos movimentos negros na sociedade brasileira” (ibidem, p.6).

Nesse sentido, os PCNs, ao privilegiarem certos princípios como a pluralidade cultural, expuseram à crítica, já fortalecida entre os historiadores e construída pelo movimento negro, a neutralização das diferenças em nome da chamada cultura nacional, singular, mestiça, embora inscrita num passado europeu. Afinal, como já foi dito por Mattos, estamos nos referindo ao contexto “pós-redemocratização, e da formação de um novo consenso no campo pedagógico em relação ao chamado ‘mito da democracia racial’ no Brasil” (ibidem, p.7).

A Lei 10.639/2003 e as Diretrizes a efetivá-la se inscreveram num intenso, e por vezes raivoso, debate acerca da pertinência e das formas de efetivação das políticas de ação afirmativa no Brasil. É verdade que o estabelecimento de cotas para afrodescendentes nas universidades públicas foi o ponto de maior atrito e controvérsia, mas não se podem perder de vista os impactos do ineditismo do reconhecimento por parte do Estado brasileiro da urgência de se reconfigurar a memória nacional, interferindo tão diretamente nos programas curriculares. O debate se fez oportuno, por ter sido um dos raros momentos em que a questão dos privilégios seculares fundados em distinções raciais que ainda vigoram na sociedade brasileira escapou da zona de silêncio e aquiescência que lhe era assegurada na memória nacional. Nesse sentido, é preciso frisar que para além de sustentar a interpretação do Brasil como detentor de cultura singular e original, colorida por ‘influências’ africanas e indígenas, mas gestada no ventre do passado europeu, o mito da democracia racial resguardou a ordem social do confronto aberto entre os discursos racistas mais extremados e a militância engajada. Uma vez superado, porque esgotado, o debate em torno da harmonia racial da democracia brasileira, veio à tona a discussão acerca das formas de superação das desigualdades raciais.<sup>17</sup> Daí o nascedouro das políticas de ação afirmativa. O debate prossegue, contudo, em outros termos.

Assim sendo, a oportunidade de colaborar numa coleção com livros e vídeos que atendessem às demandas de projetos educacionais específicos, como os cursos pré-vestibulares voltados a alunos pobres, e a professores da rede pública de ensino encarregada de fazer valer a Lei 10.639/03, foi irrecusável e repleta e aprendizados. Assim, propósitos profissionais e de militância revestiam a elaboração do que viria a ser *Uma história do negro no Brasil*.



## O REPERTÓRIO DA HISTÓRIA SOCIAL DA ESCRAVIDÃO E *UMA HISTÓRIA DO NEGRO NO BRASIL*

Em meio ao contexto até aqui traçado, tornou-se imperativo o repensar de alguns dos nossos pressupostos para a elaboração de texto voltado para a educação das relações étnico-raciais. O primeiro desafio foi o de traduzir nossas leituras historiográficas numa linguagem apropriada ao público, já que as Diretrizes estabeleceram como um dos seus principais objetivos

A divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos do seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.<sup>18</sup>

Assim, cabia-nos refletir sobre uma abordagem que pudesse afirmar o protagonismo dos afrodescendentes no curso da História do Brasil. A saída mais plausível e segura foi a de conceber um roteiro que, mesclando cronologia e temas, alguns já consagrados e outros ainda recentes na historiografia brasileira, permitisse dar conta da trajetória dos africanos e afro-brasileiros. Assim, concebemos os seguintes capítulos: “História da África e escravidão africana”; “África e africanos no tráfico Atlântico”; “Escravos e escravidão no Brasil”; “Família, terreiros e irmandades”; “Fugas, quilombos e revoltas escravas”; “Negros escravos, libertos e livres”; “O fim da escravidão e o pós-abolição”; “Lutas sociais nas primeiras décadas do século XX”; “Cultura negra, cultura nacional: samba, carnaval, capoeira e candomblé”; “Desigualdades raciais e luta antirracista”; “O movimento negro no Brasil contemporâneo”.

Esta sequência de temas, postos numa ordem cronológica, se apresentou segura, mas também nos levou a considerar determinadas questões que envolvem a construção de narrativas históricas a serem divulgadas no ambiente escolar.

Uma delas é a posição central reservada ao trabalho escravo no largo campo de experiências dos africanos e seus descendentes no Brasil. É sabido que uma das faces mais perversas do racismo construído no país é a da negação da descendência africana porque escrava. Para gerações de crianças e jovens negros, negar o pertencimento ao passado escravo foi estratégia de fuga das

marcas da subalternidade. Isso porque a equação que equiparava sem discussão africano = escravo = negro foi vigorosa no Brasil e terminou repercutindo negativamente na produção didática distanciando os afrodescendentes da identificação com uma abordagem que se centrava na sujeição e submissão do chamado ‘elemento africano’. Foi o que Hebe Mattos denominou de ‘o lugar encapsulado’ de mera mão de obra, ao só lhe atribuir visibilidade como força de trabalho, seja fazendo funcionar a economia ou desregrando a ordem social pela rebeldia supostamente cega, sem projeto político.<sup>19</sup>

Mesmo as Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais parecem se amparar nessa lógica ao atar num nexos explicativo o passado escravo à desigualdade racial no Brasil contemporâneo ao dizer que

A demanda por reparação visa que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. (ibidem, p.11)

Portanto, se é na exploração da mão de obra escrava e nas políticas de branqueamento que residem as raízes da marginalidade dos negros na sociedade brasileira, qual a abordagem possível desta história que permita (como rezam as Diretrizes) valorizar o pertencimento étnico-racial dos descendentes dos escravizados?

A história social da escravidão no Brasil, desde a década de 1980, vem respondendo a esta questão, à medida que esquadrinha ações, estratégias políticas, econômicas e culturais dos africanos e afro-brasileiros em meio aos embates gerados durante e após a abolição da escravidão. Assim, a história dos africanos e de seus descendentes não pode permanecer presa à imagem de ‘peças produtivas’ que o imaginário do escravismo projetou sobre o ‘lugar’ do negro na História do Brasil. Para superar essas projeções do preconceito no livro didático sobre o negro foi preciso dar ênfase à ideia de que práticas e tradições culturais expressam conflitos, geram interpretações sobre si mesmos e sobre os outros, criam alianças e laços de solidariedade no interior das comunidades, redefinem noções de pertencimento e diferenças e põem desigualdades à prova. Ainda assim o desafio continua posto, na medida em que foi

preciso traduzir essas concepções numa narrativa acessível ao público escolar, sem divagações teóricas.

O desafio era o de expor com clareza especificidades que, para serem compreendidas, exigem o entendimento da dinâmica histórica da cultura. Tal perspectiva só pôde ser almejada, ainda que nem sempre alcançada ao longo do livro, porque buscamos nos alicerçar na solidez da história social largamente difundida em várias universidades brasileiras.<sup>20</sup> Tateávamos a escrita de uma história, acessível ao público escolar, recheada por conflitos, tensões e, principalmente, conquistas daqueles que eram os principais personagens do texto: homens, mulheres e crianças negros.

Tentando resolver essa equação, pretendeu-se nos dois primeiros capítulos tratar, ainda que de modo breve, da história da África, centrando-se nas circunstâncias e modalidades da escravidão africana e da historicidade do tráfico atlântico. Mais que fornecer informações sobre as grandes áreas envolvidas na empresa atlântica, a ideia foi, por um lado, oferecer um panorama da África pré-colonial, e por outro, enfrentar uma questão ainda espinhosa na época: a escravidão entre os povos africanos. Assim sendo, subdividimos o texto em escravidão doméstica, escravidão islâmica e escravidão cristã, apesar do risco de o leitor confundir essa sequência com uma linha evolutiva.

A nossa preocupação era a de evitar tanto o olhar romantizado que invisibiliza a escravidão e até mesmo qualquer tipo de exploração entre os povos africanos, quanto a leitura da escravidão entre os africanos como uma excêntrica cultural, rudimentar, que foi se 'sofisticando' até alcançar a sua feição capitalista. Os propósitos e o público do livro nos exigiram o esforço de deixar explícito o nosso compromisso de não reforçar a ideia da África mítica como o paraíso negro violado pela tirania europeia, tampouco o de embarcar na história da inescapável força do capital a consumir braços escravos, por não poder prescindir da mão de obra africana para mover a economia. Ainda assim, foi preciso retomar a dramaticidade que envolveu as populações africanas vitimadas pelo tráfico por mais de três séculos.

Aquela altura, afastar-se do discurso da África mítica era uma maneira de dizer que os africanos e seus descendentes haviam sido muito mais que 'os pés e as mãos' dos seus senhores, visto que reinventaram, com base em um rico repertório cultural, na experiência da diáspora, a si mesmos e às populações com as quais se relacionaram. Nesse sentido, tentamos também imprimir ao

texto a ideia de que o mundo do trabalho também se constitui como lugar de cultura, na medida em que pressupõe o manejo de saberes, formas de compreender o trabalho coletivo, de estabelecer vínculos e solidariedades e de desenvolver tecnologias. O objetivo foi convencer os leitores de que estudando o trabalho escravo é possível notar o quanto os africanos também colonizaram o Brasil, como defendia o pesquisador Manoel Querino, desde o início do século XX.<sup>21</sup>

Mas protagonismo não pode ser confundido com exclusivismo. É espregando as relações conflituosas, interações e transformações que a história social se faz. Assim, tem pouca serventia ‘uma história do negro’ que, seguindo o *script* dos textos didáticos que tanto criticávamos, subestime ou negue o papel dos outros sujeitos no processo histórico. Por isso, estava fora de cogitação retratar um monólogo no qual a presença de africanos e afro-brasileiros fizesse desaparecer navegadores europeus, populações brancas e indígenas e, ao mesmo tempo, passasse ao largo das zonas de negociação e interação que permitiram trocas e invenções culturais.

É preciso confessar o aparecimento de alguma inquietação quando percebemos que o texto ainda deveria dar conta, obviamente admitindo lacunas, de um quadro nacional. Fomos levados então a uma revisão bibliográfica que, à medida que avançava, deixava evidente o que já suspeitávamos: o grande desequilíbrio quantitativo, na época, entre a oferta de títulos a respeito das populações negras no Rio de Janeiro, em São Paulo e em Salvador, e a exiguidade de estudos publicados sobre essas mesmas populações em outros cantos do país. Felizmente, esse quadro em muito se alterou nos últimos anos. Basta consultar a programação da última reunião da Anpuh, para verificar que tal desproporção tem diminuído significativamente.

Mas em 2005 a constatação desse desequilíbrio não nos fez ter dúvidas sobre a viabilidade de uma abordagem da história do negro que pudesse abarcar as experiências negras nas diversas regiões do Brasil. Explicando melhor: é óbvio que a concentração da investigação histórica sobre experiências negras diz respeito a políticas acadêmicas, aos interesses de pesquisadores e de programas de pós-graduação pela temática. Entretanto, não é só isso que explica tal descompasso. O exercício político e cultural que se fez no Brasil de circunscrever a presença negra a ‘pequenas áfrias’ diz algo sobre a abundância de estudos centrados nas antigas regiões açucareiras e cafeeiras e em algumas

idades como Rio de Janeiro, Salvador e Recife, que concentram numerosa população negra. Nós, baianos, por exemplo, desde a mais tenra idade aprendemos que Salvador é ‘a cidade mais negra do Brasil’. E tal assertiva, independentemente de espelhar dados demográficos (não são os dados do Censo que nos interessam aqui!), qualifica a atenção que existe no ambiente acadêmico pela questão negra no estado da Bahia. A situação evidentemente é bastante diversa em outros cenários fora do mapa das ‘pequenas áfricas’, mas onde, a despeito dos números do Censo, as experiências negras também moldaram a história.

Esta reflexão nos exigiu autovigilância para que não uniformizássemos, a partir das ‘áfricas’ já reconhecidas cultural e historiograficamente, uma história do negro no Brasil. Mas descobrimos, no percurso, que o exercício decorrente dessa reflexão sempre se faria imperfeito. O exemplo a seguir é ilustrativo desse dilema. O capítulo “Fugas, quilombos e revoltas escravas” era, por razões óbvias, indispensável. A rebeldia escrava é tema clássico e estratégico politicamente, pois exalta a condição de sujeito, de autores, de aspirações e atitudes em nome da liberdade. Daí a Lei 10.639 ter reconhecido o dia 20 de novembro como Dia da Consciência Negra, no calendário escolar. Pois bem. Depois de garimpar na bibliografia disponível as formas de subversão da ordem protagonizadas por escravos e libertos em diversos contextos, nos demos conta de que, mesmo quando não estávamos falando de Pernambuco, do Rio de Janeiro ou da Bahia, predominava uma narrativa histórica que homogeneizava as formas de enfrentamento ao escravismo no Brasil.<sup>22</sup>

Mesmo que os cenários e agentes políticos, culturais e econômicos não fossem os mesmos, as histórias de rebeldia apresentavam uma incômoda regularidade; como se tivesse havido um *modus operandi* rebelde, replicado muitas vezes em diferentes lugares e circunstâncias. É preciso dizer que não estamos negando que houve, em toda diáspora africana, dada a própria lógica escravista, modos recorrentes de contestação como a sabotagem da produção, as insurreições e as fugas. Mas será que todas as maneiras de rebeldia no mundo escravista cabem na sentença ‘fugas, quilombos e revoltas’? É evidente que a resposta é não. Esperando escapar aos perigos dessa uniformidade, reservamos um número considerável de páginas para tratar de outros campos de luta também constituídos pela insubordinação negra, a exemplo da arena jurídica, da imprensa, dos espaços religiosos e do mundo das artes.

Os diálogos e tensões numa sociedade plural nos levam a uma última questão neste breve ensaio: é a que se refere ao capítulo intitulado “Cultura negra, cultura nacional: samba, carnaval, capoeira e candomblé”. A decisão de dedicar um capítulo às práticas culturais fez parte do nosso esforço de atender ao propósito de colaborar para a valorização do pertencimento racial na contemporaneidade. Daí candomblé, samba e capoeira serem apresentados mais do que como provas da força de culturas de origem africana no novo continente, e sim como estratégias políticas e simbólicas de construção de identidades e, portanto, de enfrentamento ao racismo. Centrar-se nesse repertório cultural foi também uma oportunidade para abordar o modo como em determinado contexto as invenções negras foram subsumidas, diluídas e por vezes silenciadas no caldo de uma cultura nacional autêntica e harmoniosa. Se o discurso da democracia racial está superado entre nós, era e continua ser fundamental analisar como são construídas e representadas as marcas da presença negra na sociedade brasileira. Pôr em evidência, deixar à mostra o protagonismo dos africanos e afro-brasileiros no contexto cultural do país, foi o principal propósito do livro.

Diante de tantos riscos e colecionando aprendizados que nem sempre se materializaram no texto, tivemos a expectativa de colaborar com a reescrita de uma história engajada em enfrentar e pôr fim às desigualdades raciais. Mas não temos dúvidas de que *Uma história do negro no Brasil* é apenas um ponto de partida. Como está inscrito no seu título, outras histórias dos negros podem e devem ser concebidas, pondo em diálogo pesquisa acadêmica e demandas sociais. Nós mesmos nos animamos com essa tarefa, por isso voltamos a enfrentar essas e outras questões ao publicarmos, em 2009, outro paradigmático: *Uma história da cultura afro-brasileira*.<sup>23</sup> Ainda assim estamos convencidos de que esta história precisa ser recontada por profissionais em sintonia com as demandas de uma sociedade que busca redesenhar a memória nacional, na expectativa de valorizar as trajetórias africanas e afro-brasileiras.

## NOTAS

<sup>1</sup> ALBUQUERQUE, Wlamyra; FRAGA FILHO, Walter. *Uma história do negro no Brasil*. Salvador: Centro de Estudos Afro-orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

<sup>2</sup> As teses foram publicadas com os seguintes títulos: ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. *O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil*. São Paulo: Companhia das Le-

tras, 2009; e FRAGA FILHO, Walter. *Encruzilhadas da liberdade: histórias de escravos e libertos na Bahia (1870-1910)*. Campinas (SP): Ed. Unicamp, 2006.

<sup>3</sup> MUNAKATA, Kazumi. História que os livros didáticos contam depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cesar (Org.) *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998. p.271-296. p.272.

<sup>4</sup> Para um balanço da história como disciplina escolar da década de 1980 ver: NUNES, Silma do Carmo. *Concepções de mundo no ensino de história*. Campinas (SP): Papirus, 1996.

<sup>5</sup> Para uma análise a esse respeito ver: FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas (SP): Papirus, 1993; e CAIMI, Flávia Eloisa; MACHADO, Ironita A. P.; DIEHL, Astor Antônio (Org.) *O livro didático e o currículo de história em transição*. Passo Fundo (RS): Ediupf, 1999; FREITAG, Barbara et al. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1989; e CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p.549-566, set.-dez. 2004; ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca (Org.) *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p.215-227.

<sup>6</sup> ZAMBONI, Ernesta. O conservadorismo e os paradidáticos de história. *Revista Brasileira de História*, São Paulo: Anpuh; Marco Zero, v.13, n.25-26, p.175-192, set. 1992-ago. 1993. A autora analisou as coleções “O cotidiano da história” (São Paulo: Ática) e “História em documentos” (São Paulo: Atual) e a obra SCHWARCZ, Lilia; PAIVA, Miguel. *Da colônia ao império*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

<sup>7</sup> Para uma contribuição recente ao debate sobre heróis no ensino de história ver: MATTOS, Hebe. O herói negro no ensino de história do Brasil – representações e usos das figuras de Zumbi e Henrique Dias nos compêndios didáticos de história. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca (Org.) *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p.213-227.

<sup>8</sup> Dois importantes textos neste debate, dentre outros, são: FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino em história*. Campinas (SP): Papirus, 2003; e CABRINI, Conceição et al. *Ensino de história: revisão urgente*. São Paulo: Educ, 2000.

<sup>9</sup> Há vários títulos importantes que abordam essa temática; ver, por exemplo: BITTENCOURT, Circe. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. *Revista Brasileira de História*, São Paulo: Anpuh, v.13, n.25/26.

<sup>10</sup> MUNAKATA, Kazumi. Dois manuais de história para professores: histórias de sua produção. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p.513-529, dez. 2004. Disponível em: [www.scielo.br/](http://www.scielo.br/); Acesso em: 7 jan. 2012.

<sup>11</sup> Ver o capítulo 4 de FONSECA, 2003.

<sup>12</sup> ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar (Org.) *Histórias do movimento negro no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC-FGV, 2007. p.243-270.

<sup>13</sup> MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje:

reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. *Revista Tempo*, Revista do Departamento de História da UFF, Niterói (RJ), v.11, p.59-74, 2006.

<sup>14</sup> BRASIL. SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: MEC/Secad, 2004.

<sup>15</sup> Em 10 de março de 2008 a Lei Federal 11.645 estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. Brasília: MEC/Secad, 2006.

<sup>16</sup> PCN+ *Ensino Médio*: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências humanas e suas tecnologias, Brasília, MEC/Semtec, 2002. Os PCNs propunham reorganizar o Ensino Médio em três áreas: “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, “Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias” e “Ciências Humanas e suas tecnologias”. Para uma análise das propostas dos PCNs e o ensino de história ver: ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro: FGV, v.21, n.41, p.5-20, jan.-jun. 2008.

<sup>17</sup> Ver, por exemplo: GUIMARÃES, Antonio Sergio. *Tirando a máscara*: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

<sup>18</sup> BRASIL, *Diretrizes Curriculares Nacionais...*, 2004, p.10.

<sup>19</sup> MATTOS, Hebe. O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.) *Ensino de história*: conceitos, temáticas e metodologias. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p.134.

<sup>20</sup> A elaboração do livro foi coordenada pelo professor João José Reis, um dos maiores especialistas em história social da escravidão. Reis é professor do Departamento de História na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

<sup>21</sup> QUERINO, Manoel. *A Bahia de outrora*. Salvador: Livraria Progresso, s.d.

<sup>22</sup> Aproveitamos a oportunidade para nos desculparmos pela ausência das referências bibliográficas no livro. Uma série de contratempos, próprios ao ineditismo da tarefa, impossibilitou a inclusão das referências na publicação.

<sup>23</sup> FRAGA, Walter; ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. *Uma história da cultura afro-brasileira*. São Paulo: Moderna, 2009. O livro recebeu o prêmio Jabuti em 2010, na categoria “Didático e Paradidático”.

---

Artigo recebido em 20 de janeiro de 2012. Aprovado em 26 de março de 2012.