

Espaços e Paisagens

*Antiguidade Clássica e Heranças
Contemporâneas*

Vol. II Línguas e Literaturas. Idade Média.
Renascimento. Recepção

Francisco de Oliveira, Cláudia Teixeira,
Paula Barata Dias (Coords.)

IMPRESA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
COIMBRA UNIVERSITY PRESS

ANNABLUME

UMA VELHA ÁFRICA HERÓDOTO E O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA

JOSÉ MARIA GOMES DE SOUZA NETO
Universidade de Pernambuco

Abstract

In 2003, law nr. 10.639 established new directives for national Brazilian education, advocating the inclusion of the teaching of African history and Afro-Brazilian and African culture on curriculums. This proposal, made by Brazil's Ministry of Education, has a defficiency: Africa and the history of its inhabitants is presented in isolation from the rest of the world. Following Ana Mónica Lopes and Luiz Arnaut's proposal, we present the teaching of ancient African history by analysing references to Africa made by Herodotus in his *Historiae*.

Keywords: African history, literature, teaching of History.

Palavras-chave: ensino de História, História da África, literatura.

Há poucos anos, profissionais de história brasileiros foram colocados diante do desafio de ensinar, nas escolas, história e cultura africanas. Até então, a quase totalidade dos conteúdos didáticos brasileiros seguia uma estrutura eurocêntrica, privilegiando circunstancialmente contribuições de outras histórias humanas. A Lei 10.639 estabeleceu novas diretrizes e bases para a educação nacional, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira”. O artigo 26 afirmava que tal disciplina seria ministrada “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares”¹, e sendo cultura e história afro-brasileira, o “estudo da História da África e dos Africanos” estaria incluída. O Ministério da Educação justificou tal inclusão como uma forma de resgatar “historicamente a contribuição dos negros na formação da sociedade brasileira”², e demonstrava como ao longo da história nacional os africanos e seus descendentes foram perseguidos na educação nacional, e esperava que o ensino de história e cultura afro-brasileiras promovesse “alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra”³.

O Ministério da Educação empreendeu um debate com amplos setores (“grupos do Movimento Negro, militantes individuais, Conselhos Estaduais e Municipais de Educação”⁴) e aproximadamente um ano depois, foi elaborado um documento contendo as diretrizes que guiariam o ensino de história

¹ BRASIL 2004: 35.

² Idem, p. 08.

³ Ibidem.

⁴ Ibidem, p. 10.

africana e afro-brasileira. Bem mais detalhado, este documento estabelece a importância deste novo elemento curricular: “estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias”⁵; “a valorização da história, cultura e identidade da população afrodescendente, combatendo o racismo e a discriminação e formando “cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial”⁶. O documento estabelece, inclusive, quais aspectos, ou elementos, devem ser destacados dentro do currículo do ensino da história africana e afro-brasileira, a saber: “Articulação entre passado, presente e futuro (...) experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro”⁷; “História da África tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações”⁸; “História da ancestralidade e religiosidade africana (...) civilizações e organizações políticas pré-coloniais”⁹.

Construir uma História da África não é algo simples. O historiador Joseph Ki-Zerbo, lembrou como foi difícil, para as nações recém-independentes, elaborar uma narrativa pátria: “os cursos secundários de certos países continuavam a utilizar os mesmos livros de história do tempo da colonização, livros nos quais nada se diz sobre o passado da África”¹⁰. De fato, os alunos da África colonial aprendiam os fatos, os nomes e os homens referentes às potências coloniais, e nada sobre o seu próprio passado. Continua Ki-Zerbo, a História, para os africanos, “trata-se da procura de uma identidade por meio da reunião dos elementos dispersos de uma memória coletiva”¹¹, situação semelhante à brasileira.

A inclusão da História da África nos conteúdos didáticos merece toda nossa aprovação e representa uma excelente oportunidade para desenvolver nos alunos de história um humanismo incluyente, sensível às culturas e à diversidade. Há, porém, alguns aspectos que gostaríamos de chamar a atenção.

Lembremos que a “articulação entre passado, presente e futuro” era um dos pontos-chave das novas diretrizes curriculares nacionais “no âmbito de experiências, construções e pensamentos, produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro”¹². Na letra diretrizes, muito pouco dessa “articulação” é destacada, e muito embora o documento alerte que é necessário “evitar distorções”, da maneira como foi elaborado, são exatamente as distorções que ganham corpo. Partamos da noção de que o conhecimento histórico começa numa narrativa, “como um romance, a história seleciona, simplifica, organiza, faz com que um

⁵ Ibidem, p. 07.

⁶ Ibidem, p. 10.

⁷ Ibidem, p. 20.

⁸ Ibidem, p. 21.

⁹ Ibidem, p. 22.

¹⁰ J. Ki-Zerbo 1972: 36.

¹¹ Idem, p. 09.

¹² Idem, p. 20.

século caiba numa página”¹³. Essa narrativa requer séries, comparações, dados. Não se pode fazer da história, do ensino da história, mera coleção de fatos relevantes, enumerados sem maior ligação entre si – além da sua localização geográfica¹⁴. Da maneira como foram elaboradas, as diretrizes estimulam não o conhecimento da história africana em sua complexidade, mas antes o lugar-comum da simples enumeração dos “grandes momentos” de sua experiência histórica. Senão vejamos, as diretrizes curriculares nacionais enumeram uma série de “determinações” a serem seguidas pelo ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; seu sétimo item refere-se à “ancestralidade e religiosidade africana; aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe; ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; ao papel de europeus, asiáticos e também de africanos no tráfico; à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; às lutas pela independência política dos países africanos; às ações em prol da unidade africana em nossos dias¹⁵. Adiante, a oitava determinação estabelece que “o ensino de Cultura africana abrangerá: as contribuições do Egito para a ciência e filosofias ocidentais; as universidades africanas de Tímuktu, Gao, Djene, que floresciam no século XVI”¹⁶.

A seleção apresentada pelas determinações segue um padrão civilizatório¹⁷, segundo o qual um objetivo basilar do ensino seria apresentar aos alunos os mais importantes eixos civilizacionais africanos, as grandes eras. Cinco civilizações são citadas: Egito, Núbia, Mali, Congo e Zimbábwe. Tal critério seletivo foi duvidoso, excluiu importantes civilizações, como a etíope e a swahili. Do ponto de vista geográfico, estas culturas estão afastadas entre si e só dão conta, na melhor das hipóteses, de metade do continente.

A questão temporal é igualmente relevante: do quarto milênio a.C., quando se deu a unificação do Estado egípcio, ao século XV d.C., quando se formaram os reinos do Congo, culturas distando entre si milhares de anos. Atentemos a oitava determinação: sozinha, ela é uma prova do anacronismo e da qualidade anti-histórica dessa proposta. Reúne, num mesmo item, da civilização egípcia às universidades saarianas. Muito pouco liga tais instituições de ensino islâmico do Mali, com seus marabus ao conjunto civilizatório egípcio, milhares de anos mais velho.

¹³ P. Veyne 1998: 18.

¹⁴ “*Ora, se nos limitarmos às visões da história tradicional, o que comparamos? Acontecimentos da época de Napoleão III com acontecimentos da época de Luís XIV, o que é uma heresia, um anacronismo*”. F. Braudel 1989: 60.

¹⁵ BRASIL 2004: 22.

¹⁶ 7 2004: 22.

¹⁷ Cabe, aqui, uma pequena discussão sobre o conceito de civilização. Longe de ser um estabelecido, civilização possui muitas acepções possíveis. De acordo com o modelo proposto pelas diretrizes, é apropriada a definição proposta por Francis Wolff, o “segundo sentido” da civilização: “as ciências, as letras e as artes, em suma, o patrimônio mais elevado de uma sociedade”. In A. Novaes 2004: 22.

Todas essas falhas são relevantes, importantes. Tornam-se, porém, pecados veniais quando confrontadas com o que consideramos o maior engano dessa proposta de ensino: a mera enumeração de civilizações. Fernand Braudel nos ensinou que “as civilizações são continuidades”¹⁸. Elas são diálogos. Nem sempre agradáveis ou pacíficos. Chocam-se, confrontam-se, concertam-se, tomam elementos emprestados de outras culturas, ao mesmo tempo em que também cedem aspectos seus a outrem, “um constante vaivém”¹⁹. Nesse sentido, seria fundamental que o ensino de história da África, mesmo privilegiando as civilizações, tentasse ao máximo salientar as ligações econômicas, políticas e culturais que tais grupos humanos estabeleceram entre si e com os demais eixos civilizatórios que os cercavam. Ensinar, sim, a Núbia, tanto em suas particularidades quanto em seu contato com o Egito e a Etiópia e Roma e o Império Bizantino. E assim por diante. Uma vez seguida à risca, porém, a proposta do Ministério da Educação seria apresentada aos alunos uma história da África estática, formada por grupos estanques, sem qualquer contato entre si.

O modelo de ensino de História da África padece do mesmo erro do ensino da História Antiga como um todo: da maneira como está colocado, parece que a Antiguidade é formada por civilizações estanques, onde os egípcios e mesopotâmicos nunca se encontram e toda a Antiguidade Oriental se encerra com o início história grega, que por sua vez deixa de existir após os romanos.

Acreditamos que o ensino de História da África deve estar integrado aos temas a ela relacionados, para sua melhor compreensão e para a construção de um conhecimento processual, orgânico. Desta feita, a história africana deve estar presente em sala de aula desde a Idade Antiga: as relações do Egito com a Núbia; a exploração das rotas de comércio que abasteciam os mercados tebanos e menfitas e mais além; a formação dos primeiros Estados na Núbia (Kush, Méroe, Nobatia); as relações dessas regiões mais ao norte com as demais civilizações e impérios antigos (Pérsia, Roma, Bizâncio) e assim por diante. A Antiga história africana é parte essencial da herança cultural daquele continente, mas tem sido relegada a uma não-existência nas escolas. Sua apresentação, certamente permitiria o melhor conhecimento das civilizações e organizações políticas e sociais africanas pré-coloniais e, também, uma melhor visualização das complexas relações inter-civilizacionais existentes no mundo antigo.

O ensino de história da África seria inserido, portanto, dentro do desafio maior de “inserir o estudo da Antigüidade na realidade brasileira”²⁰, o qual é ainda marcado primordialmente por um viés eurocêntrico, cabendo à civilização greco-romana o grande foco da abordagem e aos demais povos da Antiguidade um papel coadjuvante. Egípcios e mesopotâmicos eram despojados de suas criações mais relevantes e apenas lhe era conferida uma primazia na criação da

¹⁸ F. Braudel 2004: 45.

¹⁹ Idem, p. 48.

²⁰ L. Karnal 2005: 97.

civilização, algo primitivo se comparado, na perspectiva dos escritores de então, com os feitos helênicos e latinos. Aos hebreus, cabia a dúvida “honra” de meros antecessores do cristianismo. Quanto à África, nada se dizia.

As novas propostas para o ensino da história antiga prevêm “o relacionamento entre a Antiguidade e o mundo contemporâneo em que viemos (...) e as novas possibilidades analíticas dependem, em última instância, da ativação da capacidade de reflexão do aluno, diante da diversidade de interpretações e do aguçamento de sua curiosidade intelectual”²¹. A história da África antiga está absolutamente integrada nessa perspectiva. Se a nossa cultura pós-moderna é global, se quer global, incluyente, por que não começar com a Antiguidade, uma das primeiras disciplinas lecionadas nos cursos de história? A interação dos povos africanos com a Antiguidade é um rico momento para esta análise. Ao invés de repartirmos o conhecimento dos alunos em categorias estanques (“Antiguidade Oriental” e “Antiguidade Clássica”) melhor seria usarmos a definição braudeliana, onde o espaço mediterrânico era um diálogo “dos espaços sólidos e dos espaços líquidos (...) uma série de casamentos entre uma civilização litorânea e civilizações interiores”²². Neste diálogo, também a África se inseria. Não como região periférica e simples fornecedora de escravos, mas como co-participante de alguns momentos daquela longa história.

Nesse contexto de integração, a utilização da obra de Heródoto, as *Histórias*, apresenta um excelente efeito. Como colocou Calvino (2007), “a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os ‘seus’ clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção”²³. Há muito que a leitura dos clássicos está a se afastar do estudante brasileiro. Particularmente aqueles produzidos na Antiguidade, os quais, quando muito, são mencionados superficialmente em sala de aula. Tais leituras foram progressivamente abandonadas, e tal movimento provocou, certamente, um déficit no conhecimento do mundo antigo.

Defendemos com veemência o retorno dos clássicos à sala de aula, não como objeto de reverência, como marcos amarelecidos de uma cultura pretérita, mas sim como portadores da informação, do encantamento e da atração que eles são capazes de fornecer. No texto herodotiano, por exemplo, o *Thôma*, o maravilhoso, é um elemento sempre presente, mas em especial “quando trata de países, costumes, monumentos e comportamentos. Hartog mostra como thôma está diretamente ligado ao topos da narrativa etnográfica”²⁴. Ora, tais descrições criam ótimos momentos para a discussão da África em sala de aula.

Lopes e Arnaut (2005) propugnam a utilização das fontes clássicas para a compreensão da África, “os pesquisadores que ainda se debruçam sobre o

²¹ Idem, p. 99.

²² L. Febvre 2004: 74.

²³ I. Calvino 2007: 13.

²⁴ C. Morais 2004: 29.

período clássico não têm muito interesse em extrair dos antigos manuscritos referências a respeito da África²⁵. Tal proposição pode ser estendida para a utilização dos textos em sala de aula. Longe de apresentarmos um continente africano isolado, ensimesmado, quase autista, mostramos uma região vibrante, inserida nos contextos históricos do seu tempo e em diálogo (num sentido braudeliano) com o mundo que a cercava. A terra dos deuses homéricos, de homens “*com o corpo impregnado do perfume da violeta e mais lustrosos do que se o houvessem friccionado com óleo*”²⁶. Com tal riqueza descritiva, o professor poderá discutir com os seus alunos aspectos variados de como os gregos viam os africanos, e de como estes últimos se apresentavam para o mundo.

Bibliografia

- BRASIL. Ministério da Educação (2004). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília.
- F. Braudel (2004), *Gramática das civilizações*. São Paulo.
- F. Braudel (1989), *Uma lição de história*. Rio de Janeiro.
- I. Calvino (2007), *Por que ler os clássicos*. São Paulo.
- L. Febvre (2004), *A Europa: gênese de uma civilização*. Bauru.
- Heródoto (2001), *História*. São Paulo.
- L. Karnal (Coord.) (2005), *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo.
- J. Ki-Zerbo (1972), *História da África Negra*. Lisboa.
- A. Lopes; L. Arnaut (2005), *História da África: uma introdução*. Belo Horizonte.
- C. Moraes (2004), *Maravilhas do mundo antigo: Heródoto, pai da história?* Belo Horizonte.
- A. Novaes (Coord.) (2004), *Civilização e barbárie*. São Paulo.
- P. Veyne (1998), *Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história*. Brasília.

²⁵ A. Lopes; L. Arnaut 2005: 13 – 14.

²⁶ Heródoto 2001: 332.