



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGEUFMA – AGÊNCIA DE INOVAÇÃO,
EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO
E INTERNACIONALIZAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM REDE
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
PROFHISTÓRIA**

AIRUAN SILVA DE CARVALHO

**A ÁFRICA E OS AFRICANOS ENTRE INTERPRETAÇÕES:
desmistificando o imaginário eurocêntrico a partir do ensino de história da
África**

**São Luís - MA
2025**

AIRUAN SILVA DE CARVALHO
A ÁFRICA E OS AFRICANOS ENTRE INTERPRETAÇÕES:
desmistificando o imaginário eurocêntrico a partir do ensino de história da
África

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito básico para obtenção do título Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane de Oliveira Barbosa

Linha de Pesquisa: Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão

São Luís - MA
2025

AIRUAN SILVA DE CARVALHO

**A ÁFRICA E OS AFRICANOS ENTRE INTERPRETAÇÕES:
desmistificando o imaginário eurocêntrico a partir do ensino de história da
África**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito básico para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

APROVADA EM ____/____/2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Viviane de Oliveira Barbosa (PROFHistória/UFMA)
(Orientadora)

Prof. Dr. Marcelo Pagliosa Carvalho (PROFHistória/UFMA)
(Examinador)

Prof. Dr. Antonio Evaldo Almeida Barros (PPGHIST/UEMA)
(Examinador)

São Luís -MA
2025

*À minha esposa Helena Durans e meus
filhos João Cândido e Heloísa, sem os
quais eu não seria. Vocês são o sentido de
tudo.*

Se queremos responder à esperança dos nossos povos, não devemos fixar-nos apenas na Europa.

Além disso, se queremos responder à esperança dos europeus, não devemos refletir uma imagem, mesmo ideal, da sua sociedade e do seu pensamento pelos quais sentem de quando em quando uma imensa náusea.

Pela Europa, por nós próprios e pela humanidade, camaradas, é necessário mudar de pele, desenvolver um pensamento novo, tratar de formar um homem novo.

- Frantz Fanon

AGRADECIMENTOS

Embora um trabalho acadêmico seja uma obra de crédito individual, eu acredito que ele nunca é escrito sozinho. Todo projeto até sua finalização é sempre pensado junto, é um trabalho coletivo onde professores, colegas, amigos e família estão sempre pensando e conversando sobre, com suas devidas contribuições, motivações e expectativas. Sendo assim, eu não poderia deixar de expressar meus profundos agradecimentos a todos aqueles que fizeram parte desse sonho, tornando-o real.

Aos docentes do PROFHistória, especialmente na figura da minha orientadora, professora Viviane, obrigado pelas orientações, apoio e toda paciência. Aos meus colegas da turma, em especial os amigos Andrey e Jorge, agradeço pelas trocas de ideias e experiências, da academia e do chão da escola, laços que atravessam os muros da universidade.

Aos meus amados pais, Walter Júnior e Rosinete, vocês são parte disso antes mesmo de eu ser. Obrigado por tudo!

À minha querida sogra, Claudia Durans, obrigado por ser essa pessoa acolhedora, solidária e presente sempre quando preciso, em todos os sentidos. Além de tudo, é uma grande referência intelectual e política!

Aos meus queridos amigos Rosenverck e Claudimar, quero dizer que muitas camadas envolvem nossa amizade (família, militância política, LIESAFRO), meu máximo respeito e gratidão! Muito obrigado por sempre estarem dispostos a conversar e contribuir com meus trabalhos, sou muito grato a vocês.

Não poderia deixar de mencionar e dedicar este trabalho à licenciatura em Estudos Africanos e Afrobrasileiros da UFMA, nossa querida LIESAFRO/UFMA, graduação ao qual tenho muito orgulho de ter sido formado enquanto discente da 1ª turma do curso (turma de 2015). Gratidão pela existência desse curso, pela sua importância política e histórica, mas também por sua riquíssima produção intelectual. Vida longa à LIESAFRO!

Por fim, dedico com todo meu coração, aos meus pequenos filhos João Cândido e Heloísa, são essas mãos pequeninas que me guiam na escrita, é neles que sempre penso. Ao meu amor e mãe dos meus filhos, Helena Durans... Esse trabalho também é seu, sem você eu não conseguiria terminar, você se doou como se o trabalho realmente fosse seu, sem ti eu não conseguiria.

Resumo

A dissertação analisa criticamente o ensino de História da África no Brasil e sua relevância para a promoção de uma educação antirracista. O autor parte do diagnóstico histórico da exclusão da população negra dos currículos escolares, apontando como a construção de uma narrativa eurocêntrica consolidou estigmas e marginalizações. Em seguida, examina as reivindicações do movimento negro por inclusão educacional e o impacto de políticas públicas, como a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A pesquisa aprofunda a reflexão sobre os conceitos de colonialismo, colonialidade e eurocentrismo, entendidos como ideologias que inferiorizaram o continente africano e sua produção cultural. Com base em referenciais teóricos da decolonialidade e da interculturalidade, discute o potencial do ensino de História da África, especialmente a partir da coleção História Geral da África (UNESCO), para superar estereótipos e essencializações, rompendo com as narrativas hegemônicas. Como produto educacional, a dissertação propõe um guia pedagógico destinado aos professores do ensino fundamental II, com sugestões de conteúdos, atividades e metodologias que auxiliem no trabalho em sala de aula, favorecendo a construção de uma consciência histórica crítica. O estudo conclui que o ensino de História da África, fundamentado em perspectivas africanas e decoloniais, pode atuar como ferramenta central na desconstrução do imaginário eurocêntrico e na efetivação de práticas educativas emancipatórias, diversas e antirracistas.

Palavras-chave: Ensino de História. História da África. Eurocentrismo. Decolonialidade. Educação antirracista

Abstract

This dissertation critically analyzes the teaching of African History in Brazil and its relevance for promoting anti-racist education. It begins by addressing the historical exclusion of the Black population from school curricula, highlighting how the construction of a Eurocentric narrative consolidated stigmas and marginalization. It then examines the claims of the Black movement for educational inclusion and the impact of public policies, such as Law 10.639/2003, which made the teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture mandatory. The research further reflects on the concepts of colonialism, coloniality, and Eurocentrism, understood as ideologies that devalued the African continent and its cultural production. Drawing on theoretical frameworks of decoloniality and interculturality, it discusses the potential of teaching

African History—particularly through the General History of Africa collection (UNESCO)—to overcome stereotypes and essentializations, breaking with hegemonic narratives. As an educational product, the dissertation proposes a pedagogical guide for middle school history teachers, with suggested content, activities, and methodologies to support classroom practice and foster the development of critical historical consciousness. The study concludes that teaching African History, grounded in African and decolonial perspectives, can serve as a central tool in deconstructing the Eurocentric imaginary and advancing emancipatory, diverse, and anti-racist educational practices.

Keywords: History teaching. African history. Eurocentrism. Decoloniality. Anti-racist education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1. O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO BRASIL: entre a história, a prática e o currículo.....	14
1.1 Políticas de marginalização, ideias pedagógicas, ensino de história e a construção de um país racista.....	16
1.2 Do movimento negro para a escola, da escola para a sociedade: construindo bases para uma educação antirracista.....	25
2. COMBATENDO MITOS, DESCONSTRUINDO NARRATIVAS: o ensino de história da África como um projeto antirracista na educação.....	40
2.1 Colonialismo, colonialidade e eurocentrismo: desmistificando narrativas e ideologias.....	42
2.2 Teorias decoloniais e o ensino de história da África: em busca de uma educação antirracista.....	61
3. APRESENTAÇÃO DO PRODUTO.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS.....	93

INTRODUÇÃO

Este trabalho desenvolvido durante o Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, na Universidade Federal do Maranhão, insere-se no campo de estudos sobre a história da África e o ensino de história, buscando perceber a construção das imagens e representações sobre o continente africano e o europeu, como também a racialização do negro e do branco na produção historiográfica e sua reprodução no ensino de história na educação básica. Para tanto, pretendo questionar as imagens construídas sobre o continente africano que permeiam a nossa sociedade.

Desde quando era um graduando em Estudos Africanos e Afro-brasileiros, as discussões que surgiam em relação à história e cultura africana sempre me inquietaram. Interessava-me muito a desconstrução que se pretendia fazer do continente. Estereótipos, como a ideia de África ser um grande país pobre e atrasado, eram desmistificados, demonstrando que se tratava de um vasto continente, com grande variedade cultural e social. Entretanto, a meu ver, existiam alguns problemas que se apresentavam dentro desse processo. Um seria a própria ideia de africanidade, pois ao passo que se desmonta o continente africano em nações, afirma-se muito sobre uma personalidade africana e um sentimento de pertencimento cultural, remetendo a uma ideia de unidade.

Isso leva diretamente a um questionamento que tive ainda lá no início da graduação, sem muito conhecimento teórico em relação ao estudo da África: a sua idealização. A defesa da África, de suas culturas e sociedades se apresenta muitas vezes de forma romântica. O que quero dizer com isso é que parte do movimento negro e da intelectualidade antirracista, ao combater o racismo e o colonialismo, enaltecem a África, os africanos e suas sociedades e relativizam, ou até mesmo acobertam, as contradições existentes. O continente africano aparece dessa forma como um símbolo, uma ideia estática em relação à história.

Quando iniciei na docência em 2017, ainda estudante da graduação, já estava vigente a lei 10.639/2003 que, incluía a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo da educação nacional, bem como a lei 11.645/2008 que veio alterar a modificação anterior para incluir a história e cultura dos povos indígenas. Mas, somente seguir a letra da lei, não supriu a necessidade de promover dentro da educação a diversidade social e cultural

presente no Brasil. Ao contrário, as práticas utilizadas pelas instituições de educação para aplicar tal lei têm reforçado o eurocentrismo, pois a África e sua cultura tem seguido um lugar de folclorização, mistificação e isolamento.

No que diz respeito ao ensino de história, a África e os africanos ficam no lugar comum para serem trabalhados nos dias de “preto” – como por exemplo 20 de novembro e 13 de maio – ou seja: a inclusão do ensino de história da África é colocada como um ponto especial, fora do conteúdo cotidiano da sala de aula. A periodização e espacialização do ensino de história se dá em torno da Europa. Portanto, o que se tem nas aulas de história na educação básica é a reprodução da ideia de desenvolvimento histórico da humanidade a partir de Grécia e Roma, passando pela Europa medieval e culminando no Estado moderno europeu, relegando à África um lugar de curiosidade ou de complemento na história humana.

Dessa forma, muitas vezes o ensino de história tem contribuído para endossar o imaginário eurocêntrico que consiste em dar o lugar de civilizado e racional à Europa e aos brancos, já à África e aos negros resta o status de míticos e tribais. Quero, em termos gerais, reinterpretar a África e reabilitá-la como parte concisa da história humana, mas não só, penso que o ensino de história da África pode demonstrar como as sociedades e povos desse continente foram, ao seu modo, fios condutores da história, desmistificando desse modo o eurocentrismo.

É necessário construir instrumentos para fortalecer a lei 10.639, e ajudá-la a cumprir sua função social. O que pretendo com esta dissertação é desmistificar a visão eurocêntrica da história a partir do ensino de história da África. Para tanto é necessário que essa proposição se faça presente nas diferentes turmas dos diferentes anos da educação básica. Por isso, tenho como proposta de produto nesta pesquisa um guia de orientações pedagógicas, o qual contém indicações de conteúdos, temáticas e atividades que possam auxiliar o professor de História em sala de aula. O foco é trabalhar com os anos finais do ensino fundamental, mais especificamente os 6º, 7º e 8º anos, tendo em vista que este professor pesquisador que vos escreve trabalha com a disciplina de História nestes anos.

O ensino de história tem sido repensado ao longo das últimas décadas no Brasil. A ideia de uma educação histórica positivista, que só reproduza as narrativas hegemônicas tem perdido espaço no ambiente escolar para uma concepção que prioriza a construção de uma consciência histórica crítica, atenta às relações de poder, no passado e no presente. Entretanto, ainda é sintomático o

eurocentrismo no ambiente escolar. Nossa visão de mundo é acorrentada pelo ponto de vista europeu, divulgado e enraizado ao longo dos séculos. Ensinar história da África é antes de tudo, romper essas correntes, sendo imperativo que tal tarefa seja realizada a partir de referenciais cujo olhar partem do próprio continente.

A partir dessas perspectivas, trago os seguintes questionamentos: como o ensino de história tem ajudado a produzir uma visão eurocêntrica do mundo, marginalizando outras culturas e conhecimentos? De que forma as imagens e percepções sobre a História da África, no ensino de história do nível fundamental, possibilita a construção de imagens estereotipadas, mas também, ideias e imagens essencializadas sobre a história do continente? É possível construir um produto educacional sobre a história da África, para os anos finais do ensino fundamental, que contemple uma história africana crítica que não seja, por um lado, estigmatizada, e por outro, essencializada e romantizada?

A intenção é, portanto, construir esta dissertação e um produto educacional sobre o ensino de história da África, para anos finais do ensino fundamental, que demonstrem que o ensino da história africana pode contribuir para uma educação não eurocêntrica, antirracista, diversa e emancipatória, que supere os polos antagônicos da estigmatização e da essencialização.

Diante disso, o objetivo central é analisar os processos históricos de estigmatização e essencialização da história da África, através de seu ensino na educação básica, buscando superar essas posições antagônicas. A partir daí, produziu-se um produto pedagógico que visa dar suporte ao professor em relação a história da África nos anos finais do ensino fundamental, para auxiliar na prática pedagógica e no processo de ensino-aprendizagem de história com conteúdo, temas e abordagens que sirvam de ferramentas para desmistificar as imagens estereotipadas e essencializadas a respeito do continente africano.

Como objetivos específicos desta dissertação, tem-se: refletir como o ensino de história tem ajudado a produzir uma visão eurocêntrica do mundo, marginalizando outras culturas e conhecimentos; compreender as imagens e percepções sobre a História da África no ensino de história do ensino fundamental e a construção de imagens estereotipadas e essencializadas sobre a história do continente; repensar o ensino de história da África numa perspectiva que não seja nem a estigmatização, como assim fazem as práticas pedagógicas eurocêntricas,

e nem a romantização, como assim reproduzem alguns grupos identitaristas e essencialistas quanto à história do continente.

Busca-se contribuir, nesse sentido, com a desconstrução das imagens e ideias preconceituosas que ainda persistem no século XXI sobre o continente africano, sobretudo reproduzidas pela imprensa, filmes e mídia em geral, mas também predominantemente por um ensino eurocentrado de história na educação básica, embora se saiba que já existe uma reflexão mais crítica em várias entidades do movimento negro e, na academia, um esforço de reconstrução dessa imagem.

Para conseguir alcançar tais objetivos, cabe aqui esclarecer o universo da pesquisa, qual seja, de percorrer os caminhos da história da África e de seus pensadores, dentro e fora da disciplina de história nos anos finais do ensino fundamental (currículo e material didático) – analisando como se produziram as imagens e percepções sobre o continente, estimulando o debate a respeito das interpretações sobre sua história, observando as imagens já construídas, sejam elas estereotipadas e negativas, ou idealizadas e positivas – e a partir disso, produzir um guia de orientações como produto educacional que sirva de ferramenta para os professores de história quando forem lecionar sobre o continente africano nos anos finais do ensino fundamental.

De acordo com Minayo (2000) a teoria e a metodologia caminham juntas, são inseparáveis, pois enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve possuir um instrumental coerente e elaborado, que possa direcionar os problemas teóricos para o desafio da pesquisa do trabalho a ser produzido. Neste sentido, como metodologia de trabalho, será feito um estudo exploratório, por meio de um levantamento sobre o currículo de história, assim como uma revisão bibliográfica qualitativa de obras relacionadas ao continente africano, que vão auxiliar na composição do produto educacional.

Nossa dissertação está assim organizada. Além desta Introdução, tem-se um capítulo que tece uma crítica ao ensino de história como mecanismo de produção e reprodução do eurocentrismo e trata de demonstrar como o ensino de história da África pode contribuir para uma educação não eurocêntrica, antirracista, diversa e plural (capítulo 1). A intenção, é buscar desvelar, por um lado, os processos de construção das imagens estereotipadas e, por outro lado, as ideias e imagens essencializadas sobre a história do continente.

Além disso, no capítulo 2, discute-se o colonialismo e como este foi fundamental para a formação do mundo moderno, baseado no racismo e no domínio sobre povos e territórios a partir da hierarquização das raças e culturas. Tal constatação é demonstrada a partir do diálogo com os autores que buscam fazer uma análise da formação social capitalista moderna, a partir das conexões de raça e classe. Além disso, reflete-se sobre a educação no Brasil e o processo de invisibilização da história da África e da população negra, pensando sua contribuição para a formação social, cultural e econômica do país. Problematisa-se, portanto, o ensino de História no Brasil e como este, em regra, esteve ancorado no eurocentrismo e em paradigmas pedagógicos adeptos desse paradigma, que sempre privilegiaram a colonização europeia, as classes dominantes e a cultura europeia, em detrimento da cultura afro-brasileira e africana.

Por fim, apresenta-se o produto pedagógico temático sobre o ensino de história da África para os anos finais do ensino fundamental, que, numa perspectiva africana, supere a dicotomia da estigmatização e da essencialização (capítulo 3). As considerações finais trazem as conclusões ligadas à esta pesquisa.

1. O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO BRASIL: entre a história, a prática e o currículo

Compreendo, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) que o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no Brasil, constitui-se como um campo de disputas epistemológicas, políticas e pedagógicas, atravessado por processos históricos de invisibilização e resistência. Apesar de autores como Moura (2023) destacarem a centralidade da população negra na formação econômica, social e cultural do país, a narrativa histórica tradicional, ancorada em perspectivas eurocêntricas, relegou essas experiências a posições marginais ou estereotipadas. A promulgação da Lei nº 10.639/2003 e, posteriormente, da Lei nº 11.645/2008, representou um marco legal, simbólico e concreto na luta por uma educação que reconheça e valorize a contribuição dos povos africanos e afrodescendentes, inserindo tais conteúdos de forma obrigatória no currículo escolar.

No entanto, entre a previsão legal e a efetivação prática, persiste um hiato significativo, marcado por desafios que envolvem a formação docente, um currículo eurocêntrico, a produção e circulação de materiais didáticos, e a resistência de setores da sociedade e da própria escola a uma abordagem antirracista e decolonial. A efetividade desse ensino exige não apenas a inclusão de conteúdos específicos, mas a construção de práticas pedagógicas críticas, que problematizem o racismo e dialoguem com saberes e experiências historicamente silenciados.

Assim, refletir sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana implica compreender a tensão entre a história oficial e as narrativas contra-hegemônicas, bem como analisar os caminhos pelos quais o currículo pode se tornar um instrumento de transformação social, ressignificando a memória coletiva e fortalecendo identidades negras.

Historiadores como Flávio dos Santos Gomes e João José Reis (2021, 1996) demonstram que a trajetória da população negra no Brasil é marcada por experiências de escravização, resistência e construção de espaços autônomos, como os quilombos. Tais experiências devem ser incorporadas ao ensino de forma contextualizada e crítica. Essa abordagem, para além de reparar distorções

históricas, contribui para a formação de sujeitos conscientes de sua história e identidade, fortalecendo práticas pedagógicas antirracistas.

Historicamente, a escola brasileira foi estruturada sob uma lógica eurocêntrica, que não apenas invisibilizou a presença negra, mas também construiu representações estereotipadas e depreciativas sobre a África e seus descendentes no Brasil. Tal perspectiva, consolidada ao longo do período republicano, foi reforçada por práticas pedagógicas que privilegiaram uma história oficial centrada na experiência europeia.

Diante das perspectivas acima apontadas, neste capítulo, discuto as políticas de marginalização na educação brasileira e como estas estão intrinsecamente ligadas ao projeto histórico de construção de um país racista, no qual a exclusão da população negra do acesso à escolarização e à produção do conhecimento não foi acidental, mas estratégica. Desde o período colonial, a educação formal esteve voltada para a formação das elites brancas e para a manutenção das estruturas de poder herdadas do escravismo, reforçando um currículo eurocêntrico que silenciou a história e as contribuições afro-brasileiras e africanas. Tal processo explica a persistência das hierarquias raciais e epistemológicas mesmo após o fim da colonização e do escravismo, operada pela naturalização de saberes hegemônicos e pela deslegitimação dos conhecimentos produzidos por populações racializadas. Assim, a marginalização educacional não apenas priva sujeitos negros de oportunidades formais, mas também perpetua sua subalternização simbólica, funcionando como um dispositivo central do racismo brasileiro.

Ainda neste capítulo, reflito sobre a relação entre o movimento negro e a escola para compreender a construção de uma educação antirracista no Brasil. Desde o período pós-abolição, organizações negras, quais sejam clubes, associações, irmandades, jornais e entidades culturais e políticas, reivindicaram o acesso à educação como instrumento de emancipação e de enfrentamento às desigualdades raciais. Como aponta Nilma Lino Gomes (2017), o movimento negro, enquanto um movimento educador busca redefinir a narrativa histórica, valorizar a cultura afro-brasileira e combater o racismo, trazendo à luz do debate categorias como raça, racismo, diversidade, identidade e outras que eram completamente ignorados em nossa educação.

Assim a promulgação de várias leis de políticas afirmativas tem a ver com a pressão dos movimentos negros. Com efeito, o caminho “do movimento negro para a escola” e “da escola para a sociedade” é marcado por uma circulação de ideias, saberes e estratégias de resistência que, ao se fortalecerem mutuamente, criam bases para uma educação antirracista capaz de questionar o currículo hegemônico, valorizar a diversidade e combater o racismo. É sobre essas questões que trata este capítulo.

1.1 Políticas de marginalização, ideias pedagógicas, ensino de história e a construção de um país racista

O eurocentrismo é o resultado da dominação ideológica da cultura europeia sobre os povos colonizados e escravizados, ou seja, ocorre uma constante desvalorização de outras culturas produzidas em outros continentes, como no caso africano. Por isso, quando se pensa em África, as ideias e imagens hegemônicas são sempre as mesmas: guerra, pobreza, desnutrição, mundo selvagem. Em suma, tudo que é considerado atrasado e trágico. De certo que as mídias, como a televisão e o cinema ao longo do tempo, e mais recentemente a internet, com suas diversas redes sociais, têm seu papel na propagação dessas imagens.

No entanto, tais ideias foram forjadas no passado colonial, seguindo na colonialidade e configurando um imaginário eurocêntrico. Tal imaginário precisou de bases sólidas para se firmar, e assim como em outros lugares do mundo, no Brasil as políticas de estado, principalmente a educação formal, foram determinantes para a marginalização da população negra e a consolidação dessas imagens, sobretudo a partir da adoção de visões racialistas vindas da Europa nos séculos XIX e XX.

Como exemplo se tem a educação pública formal no Brasil que se estruturou a partir do século XIX. Em 1824, a constituição do império, tornava a educação primária gratuita a todos os cidadãos, no artigo 6º da mesma constituição, afirmava que eram cidadãos aqueles nascidos no Brasil, que fossem ingênuos ou libertos. “Entende-se que estes, isto é, os filhos das escravas e os ex-escravos, foram incluídos na categoria de cidadãos” (Oliveira, [2014?], p. 3). Mas tal direito viria a ser negado posteriormente à população negra. A primeira lei da

educação, escrita em 1837, proibia os escravos e os pretos africanos ainda que fossem livres ou libertos de frequentar as escolas públicas.

Tratava-se de uma sociedade em formação, que não pensava um lugar para os negros; ou melhor, existe dentro desse movimento de desenhar um projeto de nação brasileira a exclusão do “elemento” negro, quando não ocorre uma inclusão marginal da população negra. Iolanda Oliveira ([2014?], p 2) sintetiza bem essa ideia:

O Brasil, no final do século XIX, com o início da primeira república, apropria-se do denominado racismo, por meio das instituições de ensino superior, dos institutos históricos e geográficos e dos museus, que disseminam as ideias sobre a inferioridade racial, afirmando a inviabilidade da então nação por motivo da elevada presença negra na população e da presença indígena, ambas consideradas inferiores. A proposta de intelectuais da época como Nina Rodrigues, Silvio Romero, Oliveira Viana, Fernando de Azevedo entre outros é a de promover a extinção de negros e indígenas por meio da imigração europeia provocando a miscigenação.

Observa-se que a educação formal no Brasil, é parte desse projeto. Por isso dificilmente encontramos o negro como protagonista dentro das práticas educacionais, pois as teorias sobre educação que ainda direcionam as escolas, na prática, não pensam nas relações raciais, não elencam o racismo como o problema no processo ensino aprendizagem, muito menos questionam a falta da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos das instituições de ensino, ou nos materiais didáticos.

Pode-se analisar, a título de exemplo dessas teorias, as concepções educacionais que influenciaram e influenciam o processo educacional e as práticas educativas no Brasil, a partir do que Libâneo (2003) chama de tendências pedagógicas liberais, ou que Saviani (1999) nomeia de teorias não críticas.

Dentro dessa perspectiva, chamam atenção a pedagogia tradicional e a pedagogia nova ou renovada, por serem, consciente ou inconscientemente, a base real da maioria das escolas brasileiras. Dessa maneira, apresento brevemente a concepção e a abordagem de cada uma, para que se compreenda o significado de suas práticas, buscando-se identificar como a população negra se encontra diante desse cenário e como a cultura e a história da África se localizam na realidade pedagógica da educação brasileira.

Na tendência liberal tradicional, a escola teria um papel de preparar os estudantes para assumir posições dentro da sociedade, assim sendo, se vale de

uma formação intelectual e moral, preocupada com a cultura, não necessitando abordar os problemas existentes dentro da sociedade, ou seja, a relação ensino-aprendizagem não se faz por meio da problematização do conteúdo ensinado, mas sim de sua reprodução. O conteúdo ensinado eram os conhecimentos e valores sociais acumulados pela humanidade, repassados para os alunos enquanto verdade. Ou seja, tratava-se daquilo que era compreendido como cultura universal da humanidade (Libâneo, 2003).

O propósito da pedagogia tradicional no Brasil, em finais do século XIX e início do século XX, tinha por objetivo transformar os súditos do império em cidadãos da república. É a partir desse momento que surgem as elites intelectuais e que o nosso sistema educacional se forma para atender a um seleto grupo, que vai ocupar os cargos de poder e prestígio na sociedade. Portanto, fazia-se necessário combater a ignorância, que era vista como fator de marginalidade, como se pode ver em Saviani (1999, p. 18):

Nesse quadro, a causa da marginalidade é identificada com a ignorância. É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido. A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos.

Como se viu, a chamada concepção tradicional focaliza o ensino no professor como um transmissor do conhecimento humano acumulado e o aluno como um receptor desse conhecimento, constituindo-se, portanto, uma formação intelectual e moral para que esse aluno se adeque a sociedade existente.

A questão central para esta abordagem é a seguinte: a pedagogia tradicional busca educar os alunos para a inserção e manutenção da sociedade tal como ela é, ou deseja ser, no início do século XX, o que por si só já garante as relações sociais e raciais desiguais. Assim, o conhecimento universal acumulado da “humanidade” pouco tem de universal, ao contrário, trata-se de valores e culturas de âmbito particular e local, refere-se a uma produção intelectual realizada na Europa. Nessa perspectiva, a África e os africanos são apresentados nos

moldes da filosofia moderna europeia, como um lugar a-histórico, como seres primitivos, sem uma contribuição significativa para o conjunto da humanidade.

Como já afirmado anteriormente, quando se fala de pedagogia tradicional, se está tratando de uma concepção ainda muito presente dentro da realidade educacional brasileira. De forma que esse conjunto de teorias e métodos permanecem vivos nas práticas pedagógicas dos professores e gestores, ou seja, ainda são aplicados no ambiente escolar, mesmo com todas as transformações legislativas que a educação brasileira vem passando nos últimos trinta anos.

No que tange a pedagogia nova ou renovada, foi uma concepção que buscou contestar o modelo tradicional centrado no professor e no conteúdo. Libâneo (2003) a divide em duas: progressivista e não-diretiva. A progressivista pretende que a escola tenha finalidade de adequar às necessidades individuais ao meio social. Para esse fim ela deve ser organizada com o objetivo de retratar, na medida em que for possível, a vida. Assim, cabe à escola estimular e garantir experiências que permitam que o próprio aluno se eduque, num processo ativo em que se constrói e reconstrói o objeto, sem nenhuma interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente. Portanto, valoriza-se mais os processos mentais e habilidades cognitivas, ou seja, as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social; o método de solução de problemas, são mais importantes do que o conteúdo em si. Desta forma, aprender se torna uma atividade de descoberta, é uma autoaprendizagem, sendo o ambiente apenas o meio estimulador (Libâneo, 2003).

Já a concepção não-diretiva pensa como função da escola a formação de atitudes, por isso mesmo ela deve preocupar-se mais com questões psicológicas do que com as pedagógicas ou sociais. Os processos de ensino buscam facilitar aos estudantes os meios para buscarem por si mesmos os conhecimentos que, no entanto, são dispensáveis. A motivação resulta do desejo de adequação pessoal na busca da autorrealização; é, portanto, um ato interno (Libâneo, 2003).

Cabe destacar que a pedagogia nova ou renovada teve grande ressonância no pensamento educacional brasileiro, influenciando educadores até os dias atuais, entretanto, quando se pensa a realidade educacional das escolas públicas no Brasil muito pouco significou. Sobre isso, Saviani (1999, p. 21) afirma que:

O tipo de escola acima descrito não conseguiu, entretanto, alterar significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares. Isto porque, além de outras razões, implicava em custos bem mais elevados do que aqueles da escola tradicional. Com isto, a "Escola Nova" organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite.

Mais adiante conclui:

Vê-se, pois, que paradoxalmente, em lugar de resolver o problema da marginalidade, a "Escola Nova" o agravou. Com efeito, ao enfatizar a "qualidade do ensino" ela deslocou o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses (Saviani, 1999, p. 22).

Destarte, se desenvolveu na realidade brasileira a partir do choque promovido pelo escolanovismo, duas escolas diferentes: uma para a classe dominante – indo de encontro às ideias cognitivas, do desenvolvimento do indivíduo, da autorrealização no processo de aprendizagem em adequação à sociedade – e outra para as classes subalternas – uma educação ainda marcada nas relações da escola tradicional, mas com um conteúdo reduzido, um currículo mínimo para uma formação básica que pudesse atender aos interesses da classe dominante.

No que tange às relações étnico-raciais e o processo educacional, pouco foi dito pela escola nova. Mais especificamente quanto ao conteúdo, de modo geral foi vítima de contestação, sem evidentemente ser abandonado. Houve uma mudança de foco para o aluno enquanto indivíduo e o processo de aprendizagem, sem, contudo, localizá-lo historicamente e socialmente. Existe de modo sublimado a preservação do conteúdo eurocentrado dentro da escola, que embora não seja o “principal”, ao não ser criticado, permanece sendo a base epistemológica dos conhecimentos ali socializados.

Depreende-se que, em ambos os modelos de educação mais predominantes dentro da realidade brasileira, há um currículo eurocentrado e que, ao não se problematizar os assuntos e teses presentes em seu conteúdo, a história e cultura afro-brasileira e africana, bem como as histórias indígenas, serão continuamente excluídas das escolas. Para além disso, as práticas pedagógicas, sejam a mais “arcaicas” baseadas na pedagogia tradicional, sejam a mais

“inovadoras” baseadas na pedagogia nova, não levam em conta os alunos enquanto um coletivo plural, com uma diversidade étnico-racial e cultural conflituosa, ou seja, ao não evidenciar o racismo existente na sociedade e sua provável reprodução no ambiente escolar, não se pode produzir formas de combatê-lo, ficando impossibilitada uma educação antirracista.

Até aqui analisou-se as concepções educacionais hegemônicas na educação formal no Brasil e, a partir disso, constatou-se a exclusão da população negra e de sua cultura. Veja-se, agora, como isso se desenvolveu especificamente no ensino de história em nosso país.

Como já dito, o sistema educacional brasileiro começou a se formar na segunda metade do século XIX, não era uma realidade isolada do mundo, pois acompanhava os movimentos políticos e filosóficos da época. A educação foi colocada em um lugar importante no projeto de configuração de uma identidade nacional, elucidando a pátria, a moral e o civismo, tão em voga à época. O ensino de história seria um espaço privilegiado para cumprir tal missão.

O ensino de história associava-se a lições de leitura, para que se aprendesse a ler utilizando temas que incitasse a imaginação dos meninos e fortificassem o senso moral por meio de deveres para com a pátria e seus governantes. Assim, desde o início da organização do sistema escolar, a proposta do ensino de história voltava-se para uma formação moral e cívica, condição que se acentuou no decorrer do século XIX e XX. Os conteúdos passaram a ser elaborados para construir uma ideia de nação associada à de pátria, integradas como eixos indissolúveis (Bittencourt, 2018, p.47).

Vê-se, portanto, que o ensino de história nasce com a função de formar uma consciência histórica sobre uma identidade nacional, identidade essa que não permitia as influências históricas, sociais e culturais da população negra, inclusive, criaram-se mecanismos que possibilitavam a ausência dessas pessoas em aulas públicas.

Nesse primeiro momento, a história enquanto disciplina escolar não busca primordialmente o passado, mas o futuro da nação que se deseja construir. A identidade nacional no século XIX, embora esteja associada à monarquia, carrega as ideias políticas e filosóficas que serão fundamentais no século XX, quais sejam, humanismo, ciência, progresso e civilização. Portanto, podemos afirmar que não ocorre uma ruptura entre o ensino praticado no Brasil Império e o do XX, mas sim uma continuidade e um certo aprimoramento.

Não obstante, nas últimas duas décadas do século XIX, ocorreram transformações políticas, sociais e demográficas importantes que impactaram no ensino de modo geral e, no ensino de história em particular. Com o fim da escravidão, em 1888, e a eclosão da república, em 1889, junto à forte política de imigração europeia, que buscava embranquecer o Brasil, os direitos e deveres civis e sociais se estenderiam a um número maior de pessoas e, dessa forma, cabia à educação ensinar a esses novos cidadãos os seus lugares dentro da sociedade brasileira.

O ensino de História na escola primária precisava assim integrar setores sociais anteriormente marginalizados no processo educacional sem, contudo, incluir nos programas curriculares a participação deles na construção da nação. Para a maioria dos educadores que concordavam com a escolarização das classes populares, a História a ser ensinada desde o primeiro ano escolar, aos trabalhadores livres que emergiam em substituição aos escravos deveria inculcar determinados valores para a preservação da ordem, da obediência a hierarquia, de modo que a nação pudesse chegar ao progresso, modernizando-se segundo o modelo dos países europeus. O conceito de cidadania, criado com o auxílio dos estudos de história, serviria para situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade: cabia ao político cuidar da política, e ao trabalhador comum restava o direito de votar e de trabalhar dentro da ordem institucional. Os feitos dos “grandes homens”, seres de uma elite predestinada, haviam criado a Nação, e os representantes dessas mesmas elites cuidariam de conduzir o país ao seu destino (Bittencourt, 2018, p. 48-50).

Inicia-se um processo de expansão e consolidação de um imaginário eurocêntrico coletivo no Brasil. Se no colonialismo nega-se a existência, a história, a cultura e o conhecimento de modo geral dos africanos e dos indígenas, tal negação é feita para legitimar a colônia e o sistema escravista. O escravizado não precisava ser ensinado a partir de um currículo, com conteúdos selecionados para aprender que a Europa e os europeus, que os brancos são superiores, civilizados e ele, o escravizado, a África, os africanos, os negros, são inferiores, primitivos. Tal alienação era feita por meio da violência física direta, sem precisar de escolas, religião e sistemas jurídicos, como lembra Fanon (2022, p. 34):

Nas regiões coloniais, ao contrário [das sociedades capitalistas democráticas], o policial e o soldado, por sua presença imediata, suas intervenções diretas e frequentes, mantêm contato com o colonizado e o aconselham, valendo-se de coronhadas ou bombas de napalm, a ficar quieto. Vê-se que o intermediário do poder usa uma linguagem de pura violência. O intermediário não alivia a opressão, não encobre a dominação. Ele as exhibe e manifesta com a consciência tranquila das forças de segurança. O intermediário leva a violência para dentro das casas e do cérebro do colonizado.

Embora Fanon (2022) fale de realidades africanas sob o jugo colonial do imperialismo europeu, muito serve esta análise, pois havia similaridades na prática violenta, na racialização e inferiorização que ocorreram em ambas as realidades. Contudo, o que interessa mesmo é pensar que o afunilamento do imaginário eurocêntrico não se dá somente a partir do conflito e da violência, pois os valores, a cultura, a história europeia não são introjetadas na cabeça de milhões de pessoas por meio de chicotes, ao contrário, a violência e a exploração direta evidenciam as diferenças, como demonstra novamente Fanon (2022, p. 36) “[...] a originalidade do contexto colonial é que as realidades econômicas, as desigualdades, a enorme diferença dos modos de vida não conseguem nunca mascarar as realidades humanas”.

O eurocentrismo ganha espaço nas camadas populares quando “inclui” a população pobre nas escolas, pois é neste momento que ocorre o projeto de aculturação e assimilação dentro de uma proposta de identidade nacional, que era levada à prática por meio da educação, tendo lugar de destaque o ensino de história.

É importante perceber que essa ampliação da escolarização das pessoas, no início do século XX, correspondia ao ensino primário, ou seja, numa comparação com a divisão atual dos níveis escolares seria o nosso ensino fundamental. O nível secundário, até a segunda metade do século XX, era acessado majoritariamente por pessoas brancas e, principalmente, pela classe dominante. Foi nesse nível de ensino que o currículo científico de História se expressou mais fortemente, passando a questionar a velha história sagrada. A disciplina passou a ser mais bem definida e, no lugar da religião, a filosofia moderna tornou-se a base teórica.

A história da civilização, com os quatro grandes períodos e separada definitivamente da história sagrada, transformou-se no eixo explicativo da história escolar. Os pressupostos iluministas foram vencedores de uma concepção de história da humanidade, fortalecendo a ideia da racionalidade do homem e tendo o Estado-nação como agente principal da civilização moderna. A cronologia continuava a organizar os conteúdos históricos escolares, tendo como meta o progresso tecnológico criado pelo homem branco (Bittencourt, 2018, p. 62-63).

A história do Brasil, nessa concepção, começava com a história da Europa. A ideia era justamente se fazer europeu para progredir ao modo da Europa

e tudo que era diferente desse modelo era condenado. Não havia espaço para se pensar uma história e cultura afro-brasileira, muito menos a africana. “Prevalecia a ideia de que a identidade nacional deveria sempre estar calcada na Europa – o ‘berço da Nação’ – e de que a história nacional havia surgido naquele espaço” (Bittencourt, 2018, p. 63).

A partir da década de 1930, a história do Brasil ampliou seu espaço no currículo escolar, mas foi nas décadas de 1950 e 1960 que surgiram críticas profundas sobre o caráter erudito desvinculado da realidade histórica e a preocupação com uma maior autonomia intelectual que possibilitasse não só o conhecimento de fatos e acontecimentos importantes, mas sim, a possibilidade de problematizá-los. Havia urgência de integrar o conhecimento histórico, político e econômico como base para compreensão da realidade brasileira e sua modernização. “Não havia, no entanto, crítica ao predomínio de uma história eurocêntrica e ao conceito de civilização difundido por essa história. A ‘genealogia da Nação’ encontrava-se na Europa, e o mundo brasileiro era branco e cristão” (Bittencourt, 2018, p. 64-65).

Nas décadas seguintes, a partir da ditadura civil militar, a disciplina de História deixou de existir no currículo escolar, vigorando uma amálgama formada por um reduzido e simplificado conteúdo de História e um reduzido e simplificado conteúdo de Geografia. Obviamente o espaço para a África e sua história era inexistente.

Percebemos até aqui que o ensino de História ao longo do tempo no Brasil, foi pensado enquanto parte fundamental de um projeto de construção de uma identidade nacional branca e europeia. No propósito dessa identidade, figurava um Estado-nação aos moldes da Europa, que sempre foi vista pela classe dominante brasileira como modelo de civilização.

Para tanto, os conteúdos selecionados e aplicados no ensino de história nas escolas eram a chamada “história geral da civilização”, e, aos poucos, foi se firmando a “história do Brasil”. Como já se afirmou, tal história nada tem de geral, ou humana, mas sim, particular e europeia, bem como a história do Brasil ensinada é uma invenção eurocêntrica que ignora a maior parte da população que construiu fisicamente e epistemologicamente esse país.

Tal ensino de história disseminou um imaginário eurocêntrico, produzindo uma educação racista, disseminando estereótipos negativos sobre as

populações negras e indígenas, criando mitos fundadores que enaltecem os brancos como heróis, principalmente aqueles que tem as mãos, as botinas e as coroas sujas de sangue, como os bandeirantes, Duque de Caxias e os colonizadores portugueses. Neste contexto, Beatriz Nascimento (2021, p.41) já denunciava:

O aspecto mais importante do desleixo dos estudiosos é que nunca houve tentativas sérias de nos estudar. O branco brasileiro de um modo geral, e o intelectual em particular, recusa-se a abordar as discussões sobre o negro do ponto de vista da raça. Abomina a realidade racial por comodismo, medo ou mesmo racismo. Assim, perpetua teorias sem nenhuma ligação com nossa realidade racial. Mais grave ainda, cria novas teorias mistificadores, distanciadas dessa mesma realidade.

Mas se tal história falsificada sempre teve lugar cativo dentro das escolas, ela não se configurou como única narrativa dentro da sociedade. A presença de uma história alternativa da população negra no Brasil, dos africanos e da África, teve seus espaços conquistados pelos movimentos negros e, a partir deste, reivindicados na sociedade brasileira como um todo.

1.2 Do movimento negro para a escola, da escola para a sociedade: construindo bases para uma educação antirracista

Em meados dos anos 1970, Beatriz Nascimento (2021, p. 38-39) se questionava:

Como abordar, [...], a história do negro no Brasil? Somente de um enfoque etnográfico, religioso, socioeconômico, ou seja, fragmentariamente, como de um modo geral vem sendo feito de forma brilhante? [...]
Um trabalho que trate do povo como nós tem que levar em conta aspectos não apenas socioeconômicos como também raciais. Não se pode incorrer na perpetuação de mistificações, de estereótipos que remontam às origens da vida história de um povo que foi arrancado de sua hábitat, escravizado e violentado na sua história real.

Nesta perspectiva, a história dos afro-brasileiros, da África e dos africanos nem sempre esteve presente nas escolas do Brasil. Mas se, por um lado, o ensino escolar negligenciou e tentou apagar a história da população negra, ela estava lá, na boca da população como um todo, e principalmente, na de negras e negros, sendo passada oralmente de geração para geração. Foi dessa forma que parte da cultura carregada pelos africanos chegou ao Brasil e sobreviveu até hoje.

A população negra organizada em movimentos sociais, políticos e culturais, por diversas formas – conscientes ou não – tanto buscou ensinar a história da África e sua cultura, quanto lutou pela inserção da população negra nas escolas, bem como a inclusão de sua história e cultura nos currículos escolares.

Se as resistências negras no Brasil desde os primórdios do sistema escravista não deixaram apagar a sua história, pode-se afirmar que foi principalmente com o surgimento do movimento negro em finais do século XIX e no século XX que pôde existir de forma mais explícita e organizada politicamente um processo de autoeducação da população negra e de reivindicação ao acesso do ensino escolar público. Nesse sentido, o movimento negro tinha na educação um dos principais objetivos, pois buscava de diversas maneiras instruir e conscientizar sua população e inseri-la no sistema educacional formal.

Em finais do século XIX e início do XX, a população negra se organizou em inúmeros formatos, mas os principais eram associações ou clubes e jornais. Sobre isso, veja-se o que afirma Petrônio Domingues (2007, p. 103):

Em São Paulo, apareceram o Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor;⁶ em Pelotas/RG, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages/SC, o Centro Cívico Cruz e Souza (1918).⁷ Em São Paulo, a agremiação negra mais antiga desse período foi o Clube 28 de Setembro, constituído em 1897. As maiores delas foram o Grupo Dramático e Recreativo Kosmos e o Centro Cívico Palmares, fundados em 1908 e 1926, respectivamente. De cunho eminentemente assistencialista, recreativo e/ou cultural, as associações negras conseguiam agregar um número não desprezível de “homens de cor”, como se dizia na época

Portanto, existiu uma mobilização em diferentes estados do país, buscando oferecer assistência entre a própria comunidade negra, visando uma inserção na nova sociedade. Para tanto, essa associação entre pessoas negras foi acompanhada também por meio de jornais, para que tanto os negros que não estivessem dentro dos clubes, bem como a sociedade no geral, e principalmente o poder público pudessem ouvir as suas vozes.

Nesses periódicos encontravam-se diversas denúncias de âmbitos variados como “[...] do trabalho, da habitação, da educação e da saúde, tornando-se uma tribuna privilegiada para se pensar em soluções concretas para o problema do racismo na sociedade brasileira” (Domingues, 2007, p. 105 – grifo nosso). A

“bandeira” da educação sempre esteve presente no movimento negro, desde o seu início ela foi uma reivindicação.

A população negra buscava o seu espaço dentro da sociedade, lograva o seu lugar de cidadão e, para isso, cobrava o direito à educação formal, que era vista como um meio de superação das desigualdades sociais, embora só isso não determinasse uma ascensão social da comunidade negra, nem muito menos colocasse fim ao racismo. A educação era vista como mecanismo que conseguia consolidar algumas lideranças e intelectuais e que fazia, de um certo modo, ter suas vozes ouvidas. Dessa forma, ao passo em que o estado negava educação à população negra, “foram as entidades negras que, na ausência dessas políticas, passaram a oferecer escolas visando a alfabetizar os adultos e promover uma formação mais completa para as crianças negras” (Gonçalves; Silva, 2000, p.140).

Na década de 30, surgiu o principal movimento do primeiro terço do século XX, a Frente Negra Brasileira (FNB). Surgiu em São Paulo, em 1931, e tornou-se um movimento de massas com um número de associados que superava os 20 mil, alcançando diversos estados brasileiros. Para se ter uma ideia da estrutura que a entidade chegou a ter na época, ela organizava-se “mantendo escola, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico, além de oferecer serviço médico e odontológico, cursos de formação política, de artes e ofícios, assim como publicar um jornal, o A Voz da Raça” (Domingues, 2007, p. 106). A FNB avançou a tal ponto que chegou a se constituir como partido político, inclusive teve parte das suas reivindicações atendidas por Getúlio Vargas, “este episódio indica o poder de barganha que o movimento negro organizado dispunha no cenário político institucionalizado brasileiro” (Domingues, 2007, p.107).

Percebemos que oferecer educação e cultura consolidou-se como uma política do movimento negro. Embora nem todos os grupos e entidades fossem iguais, Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2000) afirmam que a educação:

Esteve sempre presente na agenda desses movimentos, embora concebida com significados diferentes: “ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos

sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano” (Gonçalves, 2000, p. 337).

Em meados do século XX, existem dois momentos históricos que vão “frear”, relativamente e por um certo tempo, o movimento negro, são eles a ditadura do Estado novo, na chamada era Vargas, e a ditadura civil-militar, a partir de 1964. Ambos os regimes políticos se estabeleceram após um golpe de Estado e jogaram a maioria dos movimentos sociais na clandestinidade. Mas foi também nas aberturas políticas ao final desses estados autoritários que o movimento negro emergiu com maior fôlego, debatendo questões mais profundas e com propostas mais radicais.

Com o fim da ditadura de Vargas, surgiu, em 1944, o Teatro Experimental do Negro. O TEN tinha em seu primeiro momento um caráter artístico como seu nome revela, era um grupo teatral onde todos os componentes eram negros. Entretanto, progressivamente foi ampliando seus horizontes, fundando o Museu do Negro, realizando concursos de beleza e de arte que enalteciam a estética negra, mantendo um jornal regular de nome *Quilombo* e propondo para o Estado a criação de uma legislação antidiscriminatória que resguardava os direitos civis da população negra no País.

Pode-se notar nessa etapa do movimento negro brasileiro, a partir do TEN, uma maior aproximação a movimentos negros internacionais, demonstrando uma maior atenção ao que se passava com a população negra a nível mundial, assim como o que poderiam aprender com esses movimentos para pensarem o ativismo nacionalmente, característica que iria se aprofundar posteriormente no movimento negro no Brasil.

O TEN se aproximou do movimento intelectual que estava se desenvolvendo na França, nomeado de “Negritude”, construído por negros oriundos do Caribe e da África de língua francesa. Esse diálogo entre o TEN e a “Negritude” se deu por meio de sua principal liderança, Abdias do Nascimento, e do teatrólogo e colaborador Ironides Rodrigues, como mostra Muryatan Barbosa (2013, p. 174):

Na quinta edição de *Quilombo*, em janeiro de 1950, fica explícito como as ideias da negritude francófona foram assumidas pelo grupo. Não por acaso, sob auspícios de Ironides Rodrigues, que atesta essa recepção em dois textos publicados neste número: uma tradução resumida do ensaio “Orpheu negro”, de Jean Paul-Sartre, e o artigo “Cruz e Souza em outro

idioma”, destacando o “grande coeficiente de alma negra que existe em sua poesia”. O artigo célebre do filósofo francês, em que ele dava sua versão teórica da negritude, foi escrito, originalmente, como apresentação do livro organizado por Leopold S. Senghor, com os principais nomes do movimento da negritude à época: *Anthologie de la nouvelle poésie nègre et malgache* (1948), que reuniu, além do ensaio de Sartre, poesias de quinze jovens autores negros, africanos e antilhanos, como A. Césaire, o próprio L. Senghor, Léon-G. Damas, B. Diop, D. Diop e J. Rabémananjara. Por esta razão, é difícil crer que, ao se apossar do “Orpheu negro”, os líderes do TEN também não tenham tido acesso ao livro organizado por Senghor. Provavelmente isso ocorreu ou por intermédio dos contatos de Abdias com a direção da *Présence*, ou, no final de 1949, pelas mãos de Albert Camus, quando de sua visita ao Brasil. Seja como for, os ensaios de Ironides comprovam a familiaridade crescente do TEN com a abordagem e a temática da negritude francófona.

Percebe-se aqui uma maior percepção da questão racial a nível internacional e uma revisão da ideia de raça, mas não só, também se iniciam, nas práticas do TEM, um giro político em relação ao combate ao racismo. Tem-se um engajamento expressivo na proposição e exigência de políticas públicas, diferente do caráter assistencialista praticado pelos diversos movimentos mencionados anteriormente.

Não se tratava mais da própria população negra organizada proporcionar trabalho, saúde e educação para seu povo, mas sim propor e exigir políticas e legislações antirracistas que garantissem acesso ao trabalho, a saúde e a educação. Em relação a educação

[...], o projeto político do TEN apontava para uma outra visão relativa ao que se chama direito à educação. Como se pode ver, ele fala a linguagem de sua época. Aqui, educação é indiscutivelmente dever do Estado. É direito dos cidadãos. Não por acaso, os idealizadores do Teatro Experimental do Negro criticam radicalmente o modelo proposto pelos militantes paulistas (Gonçalves; Silva, 2000, p. 148).

Na década de 1960, mais uma vez os movimentos negros caíram na clandestinidade com o golpe militar de 1964, dificultando a mobilização de entidades e intelectuais negros. Entretanto, a partir dos anos 1970, a ditadura civil militar entrou em crise e iniciou-se um processo de abertura política. Nesse contexto, diversos movimentos que estavam na clandestinidade emergiram para a superfície do debate público. Foi a partir desse momento que o movimento negro ganhou cada vez mais espaço no cenário político, educacional e cultural brasileiro.

Os debates sobre a história da população negra, a política, a identidade negra se fortaleceram em finais da década de 1970, com o surgimento do

Movimento Negro Unificado (MNU). Com efeito, o movimento negro ressurgiu no cenário político e social do Brasil introduzindo novas formas de luta e, como já ressaltado, com influências do cenário internacional.

O ressurgimento do MNU teve como influência, também, fatores externos à realidade brasileira, como o movimento dos direitos civis nos EUA e suas principais lideranças, organizações negras marxistas, como o Partido dos Panteras Negras e os movimentos de libertação africana. No quadro interno, “o embrião do Movimento Negro Unificado foi a organização marxista, de orientação trotskista, Convergência Socialista” (Domingues, 2007, p. 112).

Os militantes negros da Convergência Socialista possuíam uma coluna denominada “Afro-latina América” dentro do jornal *Versus*, que era um instrumento de propaganda dessa organização. Os artigos escritos relacionavam diretamente a destruição do racismo ao fim do capitalismo, portanto nessa etapa do movimento a luta antirracista deveria ser também uma luta anticapitalista.

O MNU foi o fio de continuidade das outras fases do movimento negro brasileiro, no sentido em que lutou contra a discriminação da população negra, mas também significou uma ruptura, pois introduziu a noção de associação entre raça e classe chegando a apregoar pela primeira vez a consigna de “negro no poder” e, começou a negar diversos símbolos e comemorações utilizadas no passado, como mostra Petrônio Domingues (2007, p.115):

O culto da Mãe Preta, visto como símbolo da passividade do negro, passou a ser execrado. O 13 de Maio, dia de comemoração festiva da abolição da escravatura, transformou-se em Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo. A data de celebração do MNU passou a ser o 20 de novembro (presumível dia da morte de Zumbi dos Palmares), a qual foi eleita como Dia Nacional de Consciência Negra. Zumbi, aliás, foi escolhido como símbolo da resistência à opressão racial. Para os ativistas, “Zumbi vive ainda, pois a luta não acabou”. O movimento negro organizado, com suas reivindicações específicas, adquiriu certa visibilidade pública. Como escreve Cunha Jr., naquela época “a grande imprensa descobriu existir um movimento negro no Brasil”.

O MNU significou uma atualização do movimento negro diante da realidade que lhe foi postulada: os processos de reabertura democrática no terreno nacional e as independências africanas como principal acontecimento no âmbito internacional. Tal movimento representou a síntese de diferentes experiências do movimento negro ao longo do século XX, bem como propôs um resgate histórico da memória de heróis negros apagados ao longo da história.

Logo em seu manifesto de fundação, o MNU demonstra que sua abordagem buscava resgatar a história da população negra numa perspectiva que representasse a resistência negra no combate ao racismo, pois ao passo

[...] em que os militantes declaram à nação que estão em luta contra o racismo, eles instauram o Dia da Consciência Negra, repassam séculos da história dos negros no Brasil e, ainda, propõem combater o racismo onde o negro estiver” (Gonçalves; Silva, 2000, p. 150).

No âmbito do ensino formal, o MNU vai significar uma maior influência do movimento negro nas discussões pedagógicas e nos debates de formulações de políticas educacionais, tendo em vista que nesse momento vai ter uma quantidade de negros nas universidades brasileiras, que, mesmo pequena, se torna importante para a inserção da temática racial na academia. Fato marcante à época “foi a Conferência Brasileira de Educação, CBE, de 1982, realizada em Belo Horizonte. Organizou-se uma mesa redonda cujo tema era a discriminação nos sistemas de ensino.” Para além dessa incitação ao debate dentro do meio acadêmico, o próprio programa de ação do movimento, votado em convenção, em 1982, trazia:

Entre as estratégias de luta, propunha-se uma mudança radical nos currículos, visando a eliminação de preconceitos e estereótipos em relação aos negros e à cultura afro-brasileira na formação de professores com o intuito de com prometê-los no combate ao racismo na sala de aula. Enfatiza-se a necessidade de aumentar o acesso dos negros em todos os níveis educacionais e de criar, sob a forma de bolsas, condições de permanência das crianças e dos jovens negros no sistema de ensino (Programa de Ação, 1982, p. 4-5 *apud* Gonçalves; Silva, 2000, p. 151).

Compreendo que a relação histórica entre o movimento negro e a educação é indissociável. Desde o surgimento das primeiras organizações e/ou associações entre pessoas negras, organizou-se também um processo de autoeducação da população negra, mesmo que de forma incipiente, buscando reconstruir sua identidade, história e cultura, positivando ao seu modo as origens e características africanas.

No desenvolvimento do movimento negro, ampliou-se também a compreensão de que os estudos, de uma maneira geral, e a conscientização do povo negro, em particular, são ferramentas importantíssimas para combater a discriminação racial. Desse modo, chega-se hoje a avanços dentro da realidade

brasileira, principalmente no que tange a legislações educacionais que buscam promover educação mais plural e diversa.

Entretanto, essas legislações que foram conquistadas, como resultados das sementes plantadas no passado pelo movimento negro começaram a se tornar possíveis a partir da retomada da democracia em nosso país. É nesse momento que teremos, enquanto políticas de Estado, ações mais concretas para combater o racismo e incluir na educação temas e conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e africana.

Afirmo que a constituição de 1988 é o marco inicial de uma legislação antirracista no Brasil, pois traz, na letra da lei, ainda que de forma tímida, o repúdio ao racismo, bem como a instituição de sua prática como crime inafiançável (Brasil, 1988).

No âmbito educacional, as políticas de combate ao racismo e a promoção de inclusão de temas relativos à população negra nos currículos, ganha corpo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, 9.394 de 1996, sobretudo sua alteração feita pela lei 10.639 de 2003, que trouxe a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas instituições de ensino formal. Essa mudança foi e ainda é fundamental na luta por uma educação antirracista, visando superar a invisibilização histórica dos povos africanos e sua contribuição para a formação do mundo contemporâneo e da sociedade brasileira (Brasil, 2003).

Sabe-se que a LDB 9.394/1996, como qualquer outra lei, estabelece regras e normas, portanto a inclusão de história afro-brasileira e africana não é uma orientação e sim uma determinação. Porém, existe sempre um caminho a percorrer entre o que é determinado e o que a realidade condiciona, ou melhor, entre o que deve ser e o que é. Dessa forma, é importante fornecer insumos que possam garantir o cumprimento e a aplicação da lei.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) é um documento que vem para regulamentar e orientar a aplicação do que rege a lei 10.639/2003. Nesse sentido as diretrizes buscam valorizar a história, cultura e identidade da população negra, bem como combater o racismo em qualquer das suas manifestações. O objetivo do documento é inserir em todo o

currículo escolar, temas e conteúdos que foram sistematicamente excluídos ao longo da história da educação brasileira.

Não se trata de um revide maniqueísta ao eurocentrismo, não se busca a criação de um outro centrismo, mais busca-se descentralizar, aumentar o campo de visão do ensino com outros olhares, como afirma em sua redação:

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (Brasil, 2004, p.18).

Para tanto, a redação das Diretrizes estabelece três princípios que devem servir de referência para conduzir as ações educacionais: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidade e de direitos e; ações educativas de combate ao racismo e as discriminações (Brasil, 2004).

O primeiro princípio busca reconhecer que a sociedade brasileira é constituída por grupos étnico-raciais diversos, cada um com culturas e histórias próprias, igualmente valiosas e fundamentais na construção da nação. Também enfatiza a importância de valorizar a história da África e da população negra no Brasil, combatendo a indiferença, injustiça e marginalização que enfrentam no currículo. Além disso propõe a desconstrução crítica de ideologias como o branqueamento e o mito da democracia racial, que perpetuam desigualdades. Também incentiva a formação de educadores para que desenvolvam práticas pedagógicas antirracistas. Termina por destacar o diálogo como ferramenta para o entendimento mútuo e a construção de uma sociedade justa e igualitária (Brasil, 2004).

O princípio “fortalecimento de identidade e de direitos” visa promover a afirmação de identidades cuja historicidade foi negada ou distorcida, rompendo estereótipos negativos, disseminados contra negros e povos indígenas. Do mesmo modo, busca desmistificar a ideia de uma identidade humana universal. Outro

objetivo é ampliar o acesso a informações sobre a diversidade racial brasileira, identificando as identidades e a transformação que elas passam, a partir das relações sociais. Por fim, defende a garantia de uma educação de qualidade em todos os níveis de ensino, inclusive nas periferias urbanas e áreas rurais, assegurando formação adequada e igualitária para todos (Brasil, 2004).

O último princípio, “ações educativas de combate ao racismo e as discriminações”, orienta para a construção de práticas que conectem os conteúdos escolares às vivências de alunos e professores, promovendo aprendizagens significativas sobre as relações raciais. Propõe uma revisão crítica das representações estereotipadas de negros e indígenas em materiais didáticos. Busca criar condições para que professores e estudantes reflitam e ajam de forma responsável, transformando conflitos em oportunidades de valorização das diferenças. Destaca a importância de integrar expressões culturais como a oralidade, corporeidade e dança ao processo educativo, equilibrando-as com escrita e leitura. Também incentiva a educação patrimonial, estimulando o conhecimento e a preservação do legado afro-brasileiro. Finaliza defendendo a participação do movimento negro, grupos culturais e comunidades locais na elaboração de projetos pedagógicos, assegurando que a diversidade étnico-racial seja protagonista na construção de uma educação antirracista e inclusiva (Brasil, 2004).

Esses princípios fundamentam e encaminham as determinações das Diretrizes. Queremos aqui, pontualmente, apresentar as determinações específicas que irão incidir no ensino de história da África. São elas:

- Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: – ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; – à história da 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 Zimbábue; – ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; – ao papel de europeus, de 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 união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; – às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; – à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; – à

diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; – aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora.(...)

- O ensino de Cultura Africana abrangerá: – as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; – as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; – as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro), política, na atualidade. (...)

- O ensino de História e Cultura Africana se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (entre outros: rainha Nzinga, Toussaint-L'Ouverture, Martin Luther King, Malcom X, Marcus Garvey, Aimé Césaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira) (Brasil, 2004, p. 21-23).

Percebe-se que existe dentro dessas determinações, delimitações bem explícitas orientando o conteúdo a ser trabalhado. No que se refere à cronologia histórica, o documento abrange a periodização clássica, que divide a história humana em antiga, medieval, moderna e contemporânea. Apesar disso, buscando insere as sociedades africanas como protagonistas no desenvolvimento da humanidade, evidenciando os seus próprios pontos de vista.

Em relação à cultura procura desmistificar os preconceitos em torno da incapacidade intelectual e tecnológica dos africanos e de suas sociedades, trabalhando com as produções científicas e filosóficas da África e sua relação com outros povos de outros continentes. O material também dá indicações de personalidades africanas a serem trabalhadas. Portanto, as diretrizes orientam e abrem possibilidades para a história da África ser trabalhada na educação básica, tornando-se fundamental para paramentar esta pesquisa.

Outro documento que regula e normatiza a educação brasileira de um modo geral e o ensino de história em particular, e se faz importante para este trabalho é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC (2017) estabelece as competências e habilidades que todos os estudantes brasileiros devem adquirir ao longo de sua formação escolar. No que diz respeito ao conteúdo de história nos anos finais do ensino fundamental, ela busca promover uma compreensão crítica do passado, fornecendo aos alunos ferramentas para analisar e contextualizar os eventos históricos.

A BNCC propõe dez competências gerais que orientam a formação integral dos estudantes, como o pensamento crítico, a argumentação, a valorização da diversidade cultural e o protagonismo social. Para o componente curricular de História, são destacadas competências específicas, tais como: analisar criticamente fontes históricas; compreender a historicidade das relações sociais; reconhecer a diversidade de sujeitos históricos e suas narrativas; desenvolver empatia e respeito por diferentes culturas. No que se refere à história da África, o texto especifica:

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (Brasil, 2017, p. 401).

A BNCC organiza os conteúdos de História, observando a etapa do ensino fundamental em seus anos finais, dividida do 6 ao 9, por unidades temáticas e objetos de conhecimento que abrangem os diferentes períodos históricos e temas como história das sociedades africanas, indígenas, europeias e americanas, além dos relacionados à história do Brasil. O documento traz habilidades específicas a serem desenvolvidas em cada ano, o que orienta a prática pedagógica e deve fundamentar e justificar a escolha do conteúdo a ser inserido no currículo, nos materiais didáticos e o seu ensino na sala de aula. Entre as habilidades, elencamos algumas de cada ano, com seus códigos, que podem ser desenvolvidas a partir do ensino de história da África.

Dentre as habilidades do 6º ano destacam-se as: EF06HI01 – Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas); EF06HI03 – Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação; EF06HI05 – Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas; EF06HI07 – Identificar

aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades; EF06HI14 – Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços; EF06HI15 – Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado (Brasil, 2017).

Tais habilidades abrem possibilidade para incluir fontes africanas (orais, arqueológicas, artísticas), valorizando epistemologias africanas. Permitem também analisar a África como berço da humanidade e da civilização, incluindo nesse processo as civilizações africanas antigas, como Egito, Núbia, Reino de Axum, entre outras.

Já no 7º ano separei as seguintes habilidades: EF07HI02 – Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico; EF07HI03 – Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas. EF07HI14 – Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente; EF07HI16 – Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados (Brasil, 2017).

As habilidades mencionam diretamente sociedades africanas, permitindo explorar os reinos africanos medievais, comércio transaariano, religião, arte e cultura africana. Direcionam para valorizar a contribuição da África nas ciências, filosofia, arquitetura, literatura, etc. Permitem também, trabalhar a importância da África no sistema de trocas globais antes e durante o colonialismo europeu e refletir sobre as consequências do tráfico transatlântico de africanos escravizados.

No 8º ano, saliento as habilidades a seguir: EF08HI19 – Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas; EF08HI20 – Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no

Brasil e discutir a importância de ações afirmativas; EF08HI23 – Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia; EF08HI26 – Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia; EF08HI27 – Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas (Brasil, 2017).

Tais habilidades permitem discutir a partilha da África no pelas potências imperialistas, percebendo os sistemas coloniais que se formam no continente africano, e a resistência dos povos autóctones, bem como o fato de que se produziu antes e durante esse processo interesses econômicos e ideologias raciais que justificaram e legitimaram a empreitada das nações europeias.

É a partir das normas que regem os sistemas de ensino, compreendendo o racismo ao longo da história da educação no Brasil – sobretudo no ensino de história – assim como a luta do movimento negro por direitos e inclusão dentro da sociedade brasileira, buscando como ferramentas pedagógicas referenciais que descolonizem as práticas de ensino, que penso este trabalho.

Portanto, tenho como premissa combater as manifestações do eurocentrismo no ensino de história com um todo e no ensino de história da África especificamente. Mas, para isso, penso que a História da África não pode ser analisada a partir de uma visão que a particularize, mesmo que em oposição ao imaginário eurocêntrico.

Não pretendo corroborar com a ideia de uma África isolada do restante da história humana. Não contribuirei para uma narrativa que evidencie somente elementos endógenos de desenvolvimento, bem como a compreensão de suas formações sociais de modo idealizado, sem perceber suas contradições. Como já havia afirmado, não se tem a pretensão de mudar de centrismo, mas evidenciar policentros em contatos na história. O que quero é refletir o continente africano em sua totalidade, com seu desenvolvimento e conexão interna e externa, buscando isso a partir de uma perspectiva africana.

Busco neste trabalho incluir o ensino de história da África em todo o conteúdo do ensino fundamental não só como nota de rodapé, ou como elemento multicultural em um currículo predominantemente monocultural, mas sim com suas conexões e contribuições na história humana, rompendo com a representação da

pessoa negra na “zona do não ser”, onde ela só é em uma relação desigual ao branco e sua cultura.

A análise da BNCC e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana evidencia que, apesar de avanços normativos e discursivos, o desafio central permanece na efetivação de uma educação verdadeiramente comprometida com a superação do racismo. Ambos os documentos, apesar de suas características diferenciadas, reconhecem a necessidade de incluir conteúdos que valorizem as contribuições históricas, sociais e culturais dos povos africanos e afrodescendentes. Contudo, tal compromisso não pode se restringir a prescrições formais. Exigem-se práticas pedagógicas críticas, fundamentadas em uma historiografia que rompa com visões eurocêntricas e mitificadas sobre a África.

Historicamente, a narrativa escolar sobre o continente africano foi permeada por estereótipos, reduzindo-o a imagens de atraso, miséria e escravidão, e ignorando a diversidade de suas sociedades, seus avanços tecnológicos, sistemas políticos e produções culturais milenares.

A desconstrução dos mitos sobre a história da África e a proposição de um produto pedagógico que valorize a história da África, para possibilitar o combate ao racismo e a emancipação da população negra, implica compreender o ensino de história da África como espaço de disputa simbólica e política e, ao mesmo tempo, alicerce para a construção de um projeto antirracista.

Este trabalho, mais do que inserir novos conteúdos num produto pedagógico, busca repensar e sugerir outras bases epistemológicas não eurocêntricas para o ensino de História, garantindo que seja uma prática pedagógica de discussão da diversidade, de enfrentamento ao racismo e de reconstrução de narrativas capazes de restituir à África o lugar que lhe cabe na história da humanidade e do Brasil. Por essa razão cabe, nesta próxima parte do trabalho, combater mitos, desconstruir narrativas e iniciar a proposição de um ensino de história da África como um projeto antirracista na educação.

2. COMBATENDO MITOS, DESCONSTRUINDO NARRATIVAS: o ensino de história da África como um projeto antirracista na educação

“Enquanto a África não for livre, nenhum africano em nenhum lugar do mundo será” (Marcus Garvey).

Início com essa afirmativa de Garvey com o intuito de induzir a reflexão para o caminho que quero trilhar, a emancipação da África. Acredito que o ensino de História da África, quando orientado por uma perspectiva crítica e comprometida com a valorização das experiências e saberes africanos e afrodiaspóricos constitui um instrumento essencial no combate ao racismo e à manutenção de narrativas eurocêntricas. Essas narrativas, como ressalta Oliva (2007), foram construídas historicamente e de diversas formas, sob o etnocentrismo ou eurocentrismo, desqualificaram a população africana e seus descendentes, muitas vezes justificando a escravidão e a colonização. No contexto brasileiro, marcado pela persistência de mitos como o da “democracia racial” e da política de embranquecimento, principalmente levada a cabo a partir de meados do século XIX, que buscou produzir a invisibilização das contribuições africanas e negras para a formação nacional, abordar a História da África ultrapassa o campo acadêmico e transforma-se num ato político e pedagógico que busca desconstruir representações distorcidas, combater preconceitos e promover uma educação antirracista.

A Lei 10.639/2003 representa, como afirma Sales Augusto dos Santos (2005), uma grande conquista histórica do movimento negro e de educadores comprometidos com a luta contra o racismo, mas não é ainda suficiente. Como ele assevera:

Os movimentos sociais negros, bem como muitos intelectuais negros engajados na luta anti-racismo, levaram mais de meio século para conseguir a obrigatoriedade do estudo da história do continente africano e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional brasileira. Contudo, torná-los obrigatórios, embora seja condição necessária, não é condição suficiente para a sua implementação de fato (Santos, 2005, p. 34).

Contudo, essa legislação abre espaço para repensar currículos e práticas pedagógicas, desafiando a hegemonia de narrativas que ainda privilegiam a perspectiva europeia. Nesse sentido, trabalhar a História da África como prática antirracista exige reconhecer e integrar epistemologias africanas, valorizar memórias coletivas e estimular a formação de sujeitos críticos, conscientes e engajados na transformação social. Joseph Ki-Zerbo (2011, p. XXXI e XXX II), ao enfatizar na Introdução da Coleção História Geral da África, no volume I, que “A África tem uma História”, postula que “[...] a história da África, como a de toda humanidade, é a história de uma tomada de consciência. Nesse sentido, a história da África deve ser reescrita”. Combatendo a visão colonial que reduziu o continente à condição de espaço vazio e “sem passado”, esse autor, incorpora a compreensão que a história não significa apenas revisitar o passado, mas reconstruí-lo a partir de novas lentes, capazes de devolver à África e à sua diáspora o protagonismo histórico que lhes foi negado. Trata-se, portanto, de um movimento que inscreve o estudo da História da África no compromisso epistêmico de transformar a escola e o ensino de história em espaços de resistência e emancipação.

Portanto, neste capítulo reflito sobre o colonialismo, enquanto um sistema político, econômico e cultural que se constituiu como uma das forças mais determinantes na conformação do mundo moderno. A partir do século XV, com as expansões marítimas europeias, instaurou-se um projeto de dominação que não se limitou à exploração territorial e econômica, mas implicou também a imposição de uma visão de mundo específica: o eurocentrismo. Essa perspectiva, como demonstro a partir dos autores da teoria decolonial e outros, estruturou-se organizando as relações sociais em escala global a partir da hierarquização e conexão de raça, classe, gênero e produção epistêmica.

Isto porque, mesmo após o fim formal das administrações coloniais no século XX, as lógicas de dominação não foram superadas. Essa continuidade revela-se, entre outros aspectos, na centralidade atribuída à epistemologia europeia como referência universal e na desqualificação de outros sistemas de conhecimento, como a história africana. O eurocentrismo, nesse contexto, não é apenas uma narrativa histórica, mas uma matriz ideológica que orienta a produção e a legitimação do conhecimento, naturalizando a superioridade cultural europeia e invisibilizando as contribuições e racionalidades de outros povos. Assim sendo, compreender a articulação entre colonialismo, colonialidade e eurocentrismo é

fundamental para desvelar os mecanismos históricos e contemporâneos de reprodução das desigualdades étnico-raciais e abrir caminho a projetos de descolonização do saber e do poder. Tal análise exige o diálogo com autores e tradições intelectuais que, desde diferentes lugares de enunciação, têm denunciado a lógica hegemônica que sustenta o eurocentrismo.

Sendo assim, também penso, neste capítulo, sobre como a educação no Brasil revela um longo processo de invisibilização do continente africano, da população negra e de sua contribuição para a formação social, cultural e econômica do país. Durante séculos, o ensino de História no país esteve pautado por uma perspectiva eurocêntrica, que privilegiou narrativas sobre a colonização europeia, as elites brancas e os modelos culturais da Europa, relegando a segundo plano, omitindo ou deturpando completamente as experiências, saberes e resistências da população negra e da História da África. Essa ausência, como apontam autores como Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Anderson Oliva não é acidental, mas resultado de um projeto epistêmico que buscou legitimar hierarquias raciais e consolidar representações que passam, inclusive, pelo mito da democracia racial. Reconhecer e enfrentar essa lacuna é condição essencial para a construção de uma educação antirracista, capaz de promover a valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira no ensino de história.

Assim, a perspectiva neste trabalho é contribuir para emancipar o continente africano das amarras epistemológicas que o aprisionam às narrativas históricas negativas. É importante salientar que tais amarras, emergem de períodos históricos concretos, como os diferentes colonialismos das Américas e da África.

2.1 Colonialismo, colonialidade e eurocentrismo: desmistificando narrativas e ideologias

Quando se fala de colonialismo, obviamente que se pode referir a esse vocábulo no plural, colonialismos, entretanto, aqui recorro ao colonialismo, no singular, como um conceito histórico que mantém sua significação em diferentes processos coloniais. Desta forma, considero que o colonialismo é um conceito complexo, que envolve a expansão e dominação de uma nação sobre territórios estrangeiros e seus povos. Este fenômeno teve um papel crucial na formação do

mundo moderno e deixou um legado duradouro em muitos aspectos da sociedade global.

Cabe ressaltar que, no cerne do colonialismo está a busca por poder, riqueza e influência por parte das potências colonizadoras. Ao longo dos séculos, nações europeias como Portugal, Espanha, França, Reino Unido e outras exploraram e conquistaram vastas porções do mundo, estabelecendo colônias em terras distantes. Essa expansão colonial frequentemente envolveu a exploração dos recursos naturais das terras colonizadas, dos povos locais bem como o comércio de produtos, que enriqueceram as potências colonizadoras.

Bem como afirmou Césaire (2020, p. 10),

[...] o que, em seu princípio, é a colonização? É concordar que não é nem evangelização, nem empreendimentos filantrópico, nem vontade de empurrar para trás fronteiras da ignorância, da doença, da tirania, nem expansão de Deus, nem extensão do Direito; é admitir de uma vez por todas, sem recuar ante as consequências, que o gesto decisivo aqui é do aventureiro e do pirata, dos merceeiros em geral, do armador, do garimpeiro e do comerciante; do apetite e da força, com a sombra maléfica, por trás, de uma forma de civilização que, em um momento de sua história, se vê obrigada internamente a estender à escala mundial a concorrência de suas economias antagônicas.

Nessa perspectiva, o colonialismo teve implicações profundas para os povos indígenas e as culturas locais das regiões colonizadas, assim como o tráfico de escravizados, que operou uma transformação demográfica e social dentro do continente africano e do americano. Destarte, os povos nativos dessas regiões foram subjugados, suas terras confiscadas, e tentou-se suprimir suas culturas. Isso levou a uma série de consequências prejudiciais, incluindo a perda de identidade cultural, deslocamento forçado e exploração econômica. “A civilização branca e a cultura europeia impuseram ao negro um desvio existencial” (Fanon, 2020, p. 27).

Esse processo deixou cicatrizes políticas e sociais duradouras. O legado do colonialismo ainda se faz sentir nas desigualdades econômicas globais, uma vez que muitos países colonizados ainda enfrentam desigualdades econômicas e sociais, bem como instabilidades políticas decorrentes do passado colonial. Enquanto trouxe benefícios econômicos para as potências colonizadoras, também resultou em danos profundos para os povos colonizados. O estudo e a compreensão do colonialismo são cruciais para entender as dinâmicas globais e os desafios contemporâneos que muitas nações enfrentam, como é o caso do Brasil.

Como afirmam Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2003, p. 113),

O fato é que a inferiorização desses povos pelos europeus resultou da articulação de um imaginário social sobre os não-europeus, que teve por base, de um lado, a teorização científica a respeito da “hierarquia das raças” e, de outro, a missão civilizatória auto-atribuída e exercida pelos europeus, que se concretizou na edificação do império colonial

Dessa forma, a criação da raça e do racismo foi engrenagem fundamental para a configuração da dominação social, econômica e política que se estabeleceu a partir do reordenamento geopolítico promovido pela colonização, compreendendo que a negação da história, linguagem e cultura dos povos colonizados e afirmação da história, linguagem e cultura das metrópoles, como universais e superiores, formam uma base ideológica fundamental para manter e legitimar tal dominação, pois como nos mostra Fanon (2020, p.32):

Todo povo colonizado – isto é, todo povo em cujo seio se originou um complexo de inferioridade em decorrência do sepultamento da originalidade cultural local – se vê confrontado com a linguagem da nação civilizadora, quer dizer, da cultura metropolitana. O colonizado tanto mais se evadirá da própria selva quanto mais adotar os valores culturais da metrópole. Tão mais branco será quanto mais rejeitar sua escuridão, sua selva.

Esse processo de dominação cultural e construção de ideias sobre a hierarquização da humanidade em raças teve seu ápice com advento da expansão marítima europeia promovida efetivamente a partir do século XV. A partir da conexão estabelecida entre a Europa, África, Ásia e América, começou a ser produzida uma ideia de diferenças raciais fixas, que foi sendo aprimorada e problematizada ao longo dos últimos cinco séculos.

Isto posto, o colonialismo foi a base concreta, o empreendimento político, militar e econômico que começou a redesenhar as diferenças fenotípicas e culturais como arquétipos fechados, como identidades ontológicas e antagônicas. Foi a partir da colonização das Américas e do estabelecimento do tráfico de escravizados, não antes, que se estabeleceram o que Fanon (2020) chama de metafísicas do negro e do branco. Assim, o que se quer com essa afirmativa, não é discutir o sentido da colonização, mas sim, refletir como o colonialismo carrega consigo uma modernidade que busca, por meio da dominação cultural e epistemológica,

legitimar e naturalizar a violência, a desumanização, a aculturação de outros povos. Por meio, primeiro da força, universalizaram a Europa para os outros seres humanos, ao passo que, em um movimento paradoxal, negaram a humanidade para estes.

Nessa direção, trato, neste texto, cultura e epistemologia não como manifestações de tradições, mas proponho pensá-las como ciência, como produções sociais e históricas de uma determinada sociedade.

Dessa feita, o colonialismo institui violentamente uma visão de mundo em todo o seu processo colonial. A empreitada colonialista invade e toma as terras dos povos locais, assassina parte desses povos e escraviza outras, pilha suas riquezas e, assim estabelece sua região como uma propriedade da metrópole colonizadora.

Aime Césaire (2011) traz à luz uma perspectiva importante para esse debate, a de que para se estabelecer a nível mundial o capitalismo precisou destruir as formas econômicas e culturais locais, para que essas sociedades fossem dependentes da economia da metrópole, e para que produzissem para a metrópole. Aqui se vê a mudança cultural de forma política: a política colonial transformou a realidade “indígena”, suas estruturas próprias foram reviradas e colocadas a serviço de outro.

Segundo o intelectual martinicano, diferente do discurso humanista de alguns intelectuais europeus, não existe ali, no colonialismo, um contato entre civilização onde pode ocorrer empréstimos culturais, onde elementos são integrados e se pode produzir uma civilização nova. Ocorre na verdade o contrário no colonialismo: “quero dizer que, em qualquer país colonial, os traços culturais são justapostos e não harmonizados” (Césaire, 2011, p. 267). Ou seja, sem harmonia e integração dos elementos culturais não pode existir uma civilização. Portanto, segundo o autor, o que se encontrará nos países colonizados será “[...] uma mistura caótica de traços culturais sobrepostos de origem diferente sem que eles se harmonizem. Não se trata forçosamente de barbárie por falta de cultura. É a barbárie por anarquia cultural” (Césaire, 2011, p. 267).

Percebe-se que o processo inicial da dominação colonial não é cultural, nem intelectual, proferida por discursos, mas sim feito a golpe de espadas e tiros de armas de fogo, não obstante, é um processo legitimado por tratados políticos,

filosóficos, religiosos e dominação econômica por meio da expansão do capitalismo.

O capitalismo não se estabelece apenas como uma formação socioeconômica baseada na lógica da acumulação e reprodução ampliada do capital, como demonstrado por Marx (2013), mas também se projeta como um modelo cultural e civilizatório hegemônico, que reivindica para si a autoridade universal de definir valores, normas, modos de vida e racionalidades (Lander, 2005). Trata-se de um processo de dominação que extrapola a economia e alcança as dimensões simbólica, epistêmica e política da existência humana.

Nesse sentido, a expansão europeia, especialmente a partir do século XV, não deve ser compreendida unicamente como um movimento geopolítico de conquista territorial e controle de rotas comerciais, mas como um empreendimento de imposição de um projeto civilizatório pautado na ideia de superioridade ontológica e epistêmica do Ocidente.

Tal narrativa colonial, profundamente arraigada nas ideologias eurocêntricas, construiu a imagem dos povos africanos, asiáticos e ameríndios como sujeitos incapazes de autogoverno, alheios ao desenvolvimento técnico e destituídos de racionalidade histórica. Esses povos foram frequentemente representados como habitantes de terras “vazias”, “atrasadas” ou “subdesenvolvidas”, aguardando passivamente a chegada dos europeus para serem “descobertos”, “civilizados” e integrados ao circuito mundial do capital.

Essa retórica, fundamental ao colonialismo moderno, justificou não apenas a expropriação territorial e a exploração de recursos naturais, mas também a destruição de modos de pensar, experiências humanas diversas, sistemas de conhecimento, formas próprias de organização social e modos de vida coletivos ainda não alinhados completamente à lógica capitalista. O colonialismo, portanto, não pode ser dissociado da emergência do capitalismo global. Ambos operam de maneira articulada, promovendo uma reconfiguração violenta dos mundos colonizados, onde a modernidade ocidental é apresentada como horizonte inescapável de progresso.

Nesse processo está impingido, ora implícito, ora explícito, o julgamento do outro como inferior, a-histórico e primitivo. Em suma, existe um projeto que não se finda com os castigos e o genocídio, mas firma sua continuidade na experiência colonial que reforça a dominação política e psicológica da colônia. Podemos utilizar

aqui o que Mudimbe (2019) nomeia de estrutura colonizadora, englobando aspectos físicos, humanos e espirituais: “a dominação do espaço público, a reforma das mentes do nativo, e a integração de histórias econômicas locais à perspectiva ocidental” (Mudimbe, 2019, p. 18).

Conforme argumenta o filósofo camaronês Achille Mbembe (2014, p. 12), as representações construídas sobre a África, o negro e a raça estão profundamente enraizadas em significados imaginários e materiais que, ao longo da história, serviram de fundamento para a produção de múltiplas formas de violência, incluindo catástrofes, destruições, crimes e carnificinas. Esse processo, como ressalta o autor, tem início na espoliação sistemática perpetrada durante o tráfico atlântico de escravizados (séculos XV a XIX), período em que homens e mulheres africanos foram brutalmente transformados em “homens-objeto”, “homens-moeda” e “homens-mercadoria”, sendo completamente desumanizados e convertidos em instrumentos de acumulação capitalista.

Essa lógica de desumanização constituiu não apenas uma dimensão estrutural da modernidade ocidental, mas também uma tecnologia de poder que antecede e alimenta o racismo moderno. Em sua análise consequente da necropolítica, Mbembe (2018) aprofunda essa crítica ao demonstrar como o poder moderno não se limita a controlar a vida, mas sobretudo a decidir sobre quem deve morrer ou ser submetido a uma “vida-morte”, isto é, uma existência marcada pela exclusão, pela precarização extrema e pela violência permanente. Os corpos negros, nesse contexto, são alvos privilegiados desse regime de morte, tanto nos sistemas coloniais quanto nas democracias contemporâneas, nas quais continuam sendo tratados como descartáveis.

Essa reflexão encontra ressonância no pensamento de Frantz Fanon (2022), para quem o colonialismo impõe não apenas uma dominação econômica, mas uma destruição psíquica e existencial dos sujeitos colonizados. O pensador revela como a colonização inscreve a inferiorização racial no próprio corpo e na subjetividade dos negros, que se veem constantemente confrontados com a negação de sua humanidade. De modo semelhante, Aimé Césaire (2020) denuncia o colonialismo como um processo de “coisificação” do outro, que transforma o colonizado em objeto de exploração, reforçando o caráter profundamente desumanizador da modernidade capitalista.

[...] a colonização, repito, desumaniza até o homem mais civilizado; que a ação colonial, o empreendimento colonial, a conquista colonial fundada no desprezo pelo homem nativo e justificada por esse desprezo, inevitavelmente, tende a modificar a pessoa que o empreende; que o colonizador, ao acostumar-se a ver o outro como animal, ao treinar-se para tratá-lo como um animal, tende objetivamente, para tirar o peso da consciência, a se transformar, ele próprio em animal (Césaire, 2020, p. 23).

A noção de “colonialidade do poder” evidencia que o colonialismo não se extingue com a independência formal dos países colonizados, mas permanece como uma matriz de poder que articula raça, trabalho, saber e autoridade. A racialização dos corpos, é um dispositivo central para a manutenção de hierarquias globais e para a perpetuação da subalternização dos povos racializados.

Com base nas contribuições de Maldonado-Torres (2009), é possível afirmar que, desde o século XVI, estabelece-se uma articulação estrutural entre a ideia de raça, o desenvolvimento do capitalismo e a expansão atlântica do projeto europeu de dominação. Tal forma de poder se caracteriza por articular de maneira indissociável a classificação racial da população, o controle dos sistemas de trabalho, a organização estatal e a produção de saberes. Trata-se, portanto, de um regime que institui a raça como princípio organizador das hierarquias sociais globais e da distribuição do poder, dos corpos e dos conhecimentos no mundo moderno-colonial.

Assim, a leitura de Mbembe, articulada aos aportes de Fanon, Césaire e Maldonado-Torres, permite compreender que a modernidade ocidental, frequentemente celebrada como sinônimo de progresso, razão e civilização foi construída sobre a base de uma economia política da morte, que instituiu o corpo negro como lugar de violência, exploração e exclusão sistemática.

Isso pode ser constatado em relação a colonização das américas e especificamente do Brasil, pois a relação do senhor do engenho e do escravizado era intermediada pela violência dos açoites e outras torturas. A tentativa de desumanização era explícita, a negação que se fazia do outro, colonizado, escravizado, era principalmente a partir da posse do seu corpo e de seu trabalho, o cativo passava a ser visto como coisa e sua humanidade esvaziada e junto com ela suas histórias e suas culturas.

A persistência dessas lógicas nas estruturas contemporâneas demonstra que a superação do racismo e da colonialidade exige uma crítica

profunda aos fundamentos civilizatórios do Ocidente e uma reconfiguração radical das formas de vida, saber e poder, pois ao mesmo passo em que o senhor, o homem branco, é alienado, sem devir, pois se encontra em uma sociedade fechada onde não anseia mudança, está também encerrado em uma identidade fixa. Essa reunião de fatores fomenta uma sociedade na qual a raça permanece, ainda na atualidade, um quesito de bastante relevância política e econômica, pois como nos mostra Moura:

Foge-se do homem concreto para o homem abstrato imposto pelo colonizador: o branco. Em outras palavras: cria-se uma subjacência racista nessas sociedades. No Brasil o ponto central contra o qual o preconceito – reflexo dessa alienação – se volta é o Negro, o ex-escravo. O preconceito de cor, ou melhor, o racismo eufemístico do brasileiro tem, assim, raízes na forma como ele foi colonizado e posteriormente dominado pelo imperialismo. Não é um fato fortuito, epifenomênico, mas faz parte desta realidade econômica, política, ideológica e cultural (Moura, 1983, p. 134).

O que há efetivamente é uma tentativa deliberada de apagamento histórico dos africanos e seus descendentes e a criação programada e artificial de características inerentes a toda população negra escravizada, que vai permanecer e se sofisticar após a descolonização, ganhando corpo social e político no racismo. Portanto, essa permanência, de algumas características coloniais mesmo após o seu fim, bem como a continuidade e refinamento da mentalidade colonial até os dias atuais, chamada por um grupo de intelectuais, majoritariamente latino-americanos de *colonialidade* (Ballestrin, 2013) faz essa associação entre dominação econômica e imposição cultural, produzindo uma estrutura de longa duração e reproduzindo hierarquias raciais, epistêmicas e civilizatórias até os dias atuais (Maldonado-Torres, 2009).

A colonialidade se refere a um sistema de controle que foi estabelecido durante o período colonial, mas não se encerra neste, permanecendo nas sociedades contemporâneas em todo o globo, atuando nas relações de poder, interferindo na construção do conhecimento e apropriação de saberes, e nos debates e concepções sobre o Ser.

Durante a era colonial, as nações colonizadoras impuseram suas línguas, religiões e sistemas de governo sobre as populações nativas, frequentemente utilizando a força e a coerção, resultando na tentativa de supressão das culturas locais, na desvalorização dessas tradições e na imposição de valores

eurocêntricos. As marcas culturais da colonização ainda estão presentes em muitas sociedades que foram colonizadas, moldando identidades e relações sociais. Nesse sentido, a colonialidade é compreendida aqui como o outro lado da moeda da modernidade, ou seja, modernidade e colonialidade são indivisíveis, e ambas estão associadas à expansão marítima e ao colonialismo.

Desse modo, cabe aqui evidenciar que a modernidade foi dada a pensar historicamente como o momento áureo de desenvolvimento tecnológico, expansão das forças produtivas, proeminência da ciência e da cultura ocidental, destacando-se o humanismo e a razão na filosofia e nas artes, do renascimento ao iluminismo. Só que modernidade também se configura para o mundo colonizado como a paralisia forçada do seu desenvolvimento tecnológico, o estancamento de suas forças produtivas, a negação do seu conhecimento, desumanização e/ou inferiorização de seus povos sob o conceito de raça. Eis a modernidade/colonialidade:

A modernidade ocidental é comumente entendida como a época da mais avançada forma de civilização em comparação a outros arranjos socioculturais, políticos e econômicos que aparecem como menos civilizados, não civilizados, selvagens ou primitivos. A rejeição das teses de uma hierarquia de culturas e da superioridade da modernidade ocidental pode ser necessária, mas não é de forma alguma suficiente para desafiar as bases de uma ordem internacional e de instituições que têm esse tipo de lógica e ethos colonizante. A razão para isso é que o significado e a estrutura de instituições, práticas e representações simbólicas ocidentais modernas já pressupõem conceitos de progresso, soberania, sociedade, subjetividade, gênero e razão, entre muitas outras ideias-chave que têm sido definidas como pressuposto de uma distinção fundamental entre o moderno e o selvagem ou primitivo, hierarquicamente entendidas ou não. E, sendo assim, há caminhos outros múltiplos nos quais os conceitos de civilização e de modernidade têm sido definidos por meio de dicotomias e definições essencialistas. É, portanto, necessário refletir criticamente sobre o enredamento de marcadores de civilização com ideias que postulam outros povos como primitivos ou selvagens, e sobre as formas nas quais a modernidade ocidental sempre pressupõe definições e distinções coloniais dessa natureza (Maldonado-Torres, 2018, p. 30).

A criação da ideia de raça foi fundamental para justificar e legitimar o extermínio e escravização de africanos e ameríndios. A produção de riqueza na América, que vai gerar a revolução industrial na Europa, seria impossível sem a posse da terra no continente americano e sem o trabalho escravizado dos africanos, ou seja, a desumanização e/ou inferiorização dos africanos e ameríndios legitimou a violência e a exploração desses povos e de suas terras. O trabalho

escravizado nas colônias, principalmente as de algodão, segundo Marx (1985 *apud* Taylor, 2018, p. 182) “é o eixo da indústria burguesa, assim como as máquinas, o crédito etc. Sem escravidão não teríamos o algodão; sem algodão, não teríamos a indústria moderna”. Entretanto, tal relação direta é encobrida e/ou justificada pelas ideias racialistas que se produziram sobre os africanos e seus descendentes.

Dito isto, precisa-se compreender que o colonialismo no primeiro momento, e a colonialidade no decorrer do tempo, produzem mistificações, estereótipos e essências em torno dos povos colonizados, permeando o imaginário coletivo. As ideias de uma África selvagem, primitiva, afundada na barbárie, bem como a imagem dos negros como malandros, preguiçosos, ignorantes e violentos ganharam força na mentalidade moderna.

O racismo moderno, nesse sentido, estrutura-se historicamente a partir do tráfico transatlântico de africanos escravizados, consolidando-se posteriormente com o imperialismo europeu e os processos de neocolonialismo. A constituição do “ser negro”, a desumanização sistemática do continente africano e a proliferação das ideologias raciais não podem ser dissociadas da lógica expansiva do capitalismo. Trata-se de uma relação indissociável, na qual o racismo opera como tecnologia de dominação a serviço da acumulação de capital em escala global.

Como aponta Mbembe (2014), o termo “Negro” emerge como uma invenção social e técnica vinculada ao modo de produção capitalista em sua fase de emergência e mundialização. Longe de ser uma designação neutra, esse nome passou a significar, no imaginário ocidental moderno, exclusão, brutalização e degradação, portanto, um marcador simbólico de um limite racializado, continuamente invocado como alteridade abjeta. Nessa lógica, o corpo negro é posicionado como o extremo da humanidade negada: humilhado, desonrado e submetido a um processo radical de coisificação, seu corpo foi transformado em mercadoria, em objeto de troca. O negro torna-se, assim, a “cripta viva do capital”, metáfora que expressa sua condição de sujeito sobre o qual se construiu a modernidade capitalista e sua economia política da morte.

Essas reproduções não podem ser entendidas como meros preconceitos, mas sim, como um sistema de significação que nega a história, cultura e o conhecimento de determinados grupos humanos, quando não, os estigmatizam e os hierarquizam em relação à Europa. “Em primeiro lugar, afirma-

se a existência de grupos humanos sem cultura; depois, a existência de culturas hierarquizadas; por fim, a noção de relatividade cultural” (Fanon, 2011, p. 273).

Sem dúvida, a África foi o continente mais atacado pelo colonialismo e imperialismo europeu e, alicerçada na doutrina dos três Cs (Comércio, Cristianismo e Civilização), a burguesia europeia, com o apoio da Igreja (Católica e Protestante) e dos Estados Nacionais, ocupou direta e indiretamente o continente africano em busca de riquezas, prestígio e alívio às suas tensões internas. Por essa razão, é impossível separar as motivações econômicas para a invasão dos territórios coloniais das ações políticas e dos discursos que legitimaram esse processo (Hobsbawm, 1998).

Portanto, quando se pensa em termos de conhecimento na atualidade, o que se tem em larga escala são produções intelectuais a partir da Europa, seja geograficamente falando, ou os referenciais daquilo que é produzido ao redor do mundo. A isso chama-se eurocentrismo, uma ideologia que permite a imposição por parte da Europa dos seus sistemas de valores, religiões e normas culturais às populações de todo o mundo, legitimando assim o sistema capitalista e suas desigualdades sociais, como nos mostra Samir Amin (2021, p. 85):

A ideologia dominante legitima desta maneira ao mesmo tempo o capitalismo como sistema social e a desigualdade à escala mundial que o acompanha. A ideologia europeia irá se construir progressivamente, desde o renascimento até as luzes do século XVIII e até ao século XIX, em volta da invenção das verdades eternas que esta legitimação exige. O mito cristianófilo, o do antepassado grego, a construção antitética artificial do orientalismo, definem o novo culturalismo europeu e eurocêntrico, condenando-o de maneira irremediável a andar de mãos dadas com sua alma penada: o racismo ineliminável.

O eurocentrismo é um conceito que descreve a tendência histórica de centrar a visão de mundo, a análise cultural e a valorização da civilização europeia como superior e dominante em relação a outras culturas e regiões do mundo. Esse fenômeno tem raízes profundas na história e está intrinsecamente ligado ao período colonial europeu e à expansão imperialista.

Entretanto, para que esse conceito ganhasse fôlego na história, foi preciso criar artificialmente a ideia de Europa e de um passado europeu, construindo assim uma narrativa histórica que alicerçasse uma imagem cristalizada de um mundo ocidental, bem como a criação do “outro” ou de “outros” como oriental, africano, asiático e indígena. Para tanto amputasse e esticasse a história,

tal qual o leito de Procusto na mitologia grega, sendo aqui Procusto a Europa e o leito sua história.

Segundo Dussel (2009), a Europa foi responsável pela formulação de categorias conceituais que, em última instância, ocultam os processos de dominação exercidos sobre a exterioridade europeia. Para o ocidentalismo eurocêntrico, todo o restante do mundo está relegado a um passado supostamente estagnado, distante da rota do progresso e do desenvolvimento. Nessa perspectiva temporal e espacial específica, regiões como a África e a América Latina, bem como seus povos, são despojados de suas condições históricas e do seu próprio devir. Assim, a modernidade, tal como interpretada e difundida a partir do eurocentrismo constitui uma narrativa que se constrói desde o século XVIII e persiste até a contemporaneidade, exercendo impactos profundos sobre como o continente africano e suas populações são pensados.

Hobsbawm (1998) analisa os múltiplos impactos provocados pela expansão do capitalismo global no continente africano. Embora os efeitos econômicos tenham sido significativos, o aspecto mais marcante desse processo foi a assimetria estrutural imposta às regiões dominadas. Para os territórios colonizados, a dominação significou, sobretudo, a imposição de modelos culturais e institucionais ocidentais, o que resultou em uma ocidentalização generalizada de suas práticas políticas, sociais e educacionais.

Ainda segundo este autor, entre os legados mais duradouros da dominação da Europa sobre o território africano destaca-se a adoção de sistemas educacionais de inspiração europeia, direcionados a minorias específicas e, muitas vezes, utilizados como instrumento de reprodução ideológica e disciplinamento colonial. Além disso, no decorrer do século XIX, as populações não europeias passaram a ser sistematicamente representadas como inferiores, indesejáveis, fracas, atrasadas ou mesmo infantis, consolidando uma visão racializada e hierarquizada da humanidade. Ao mesmo tempo, elementos das culturas colonizadas foram incorporados ao cotidiano europeu sob a forma de exotismo, presente, por exemplo, no sistema educacional, na literatura juvenil, nas revistas ilustradas e em outros produtos culturais, alimentando tanto a curiosidade quanto os estereótipos sobre os “outros” do mundo não europeu. Isso ficou muito evidente nas ciências humanas e sociais e, portanto, no campo da história e do seu ensino.

Conforme argumenta Dussel (2009), a Europa e, posteriormente, grande parte das ciências humanas e sociais por ela constituída, deixou de problematizar a legitimidade moral e política de dominar outros povos e territórios. Em vez de se questionar sobre o direito de exercer tal dominação, consolidou-se um paradigma epistêmico que naturalizou a superioridade europeia e a subjugação da alteridade.

Nesse mesmo sentido, Lander (2005, p. 25) observa que esse tipo de conhecimento universalizante e totalizante só é possível com base em uma racionalidade “descorporizada e descontextualizada”, ou seja, uma forma de saber que se pretende objetiva, neutra e desprovida de subjetividade, mas nega e ignora os contextos históricos, culturais e políticos de onde emerge.

A conquista de outros territórios frequentemente disfarçada sob a retórica do “descobrimento” foi assim imposta como um processo natural, quase inevitável, no curso da história da humanidade. Essa narrativa, sustentada por um imaginário colonial, legitima o expansionismo europeu como parte do progresso civilizacional, ocultando a violência, o extermínio e a espoliação que o acompanharam. Dussel (2009) interpreta esse movimento associando-o ao advento da modernidade e à constituição de um sistema-mundo de caráter predatório e destrutivo, cujos efeitos ainda se fazem sentir nas formas contemporâneas de desigualdade, exclusão e dominação.

Tem-se mais nitidez sobre isso quando se observa a tradicional divisão histórica e como as diferentes sociedades e povos são alocados. A cronologia majoritariamente utilizada até os dias atuais divide a história entre antiga, medieval, moderna e contemporânea, uma história quadripartite. Seu conteúdo sofre forte crítica por ser centrada no continente europeu e em seus grandes marcos, mas para além disso, é necessário repensar essa Europa como fictícia, construída pela intelectualidade da modernidade, do renascimento ao iluminismo.

A partir do século XVI, no continente europeu, ganha força um movimento que ficou conhecido posteriormente como Renascimento. Tal movimento surgiu no fim da chamada idade média, onde houve um processo de centralização política, o crescimento da importância econômica e política da burguesia, reformas religiosas e uma relevância cada vez maior para a ciência. Nesse momento, existiu um acúmulo de obras e artefatos greco-romanos devido principalmente ao contato com o oriente, por meio do intenso comércio nas cidades italianas, como Gênova e Veneza, das diversas cruzadas praticadas ao longo do

período feudal e da ocupação e domínio de regiões europeias por povos árabes na região Ibérica. Aqui não é de interesse fazer um exame aprofundado sobre o renascimento, mas sim refletir como esse movimento contribuiu para a construção do culturalismo eurocentrismo e em que este consiste.

Para tanto recorro novamente a Samir Amin (2021, p. 95):

O culturalismo dominante inventou um “Ocidente de sempre”, único e singular desde sua origem. Esta construção, arbitrária e mítica, impunha em simultâneo a construção também artificial de “outras” (os “Orientes” ou o “Oriente”) em bases igualmente míticas, mas necessárias para a afirmação da preeminência dos fatores de continuidade sobre a mudança. A tese culturalista eurocêntrica propõe uma filiação “ocidental” bastante conhecida – a Grécia Antiga, Roma, a Europa cristã feudal e depois capitalista – que constitui uma das ideias correntes entre as mais populares. Os livros da escola primária e a opinião geral contam tanto quanto – e ainda mais do que – as teses eruditas que se empenham em justificar esta filiação da cultura e da civilização europeia.

Essa invenção da civilização europeia tem como mito fundador a origem grega. Tal proposição tem a pretensa de apresentar a Grécia Antiga como um núcleo isolado no qual floresce o Estado, a filosofia, a democracia, a arte, em suma, a “civilização ocidental”. Acontece que em termos históricos, geográficos e culturais, é impossível falar em um mundo helênico sem pensar nas conexões e trocas culturais com os continentes africano e asiático por meio do mediterrâneo, principalmente com fenícios e egípcios. Mais do que isso, ela – a Grécia Antiga – é o resultado dessas diferentes culturas, àquela época nos espaços onde hoje entendemos como África, Ásia e Europa, que a constituíram linguisticamente, culturalmente e politicamente. É a partir dessa análise que Bernal (2005) conclui que a grandiosidade e originalidade da civilização grega na Antiguidade não se deu como resultado de um isolamento geográfico e da pureza cultural, mas do incessante encontro entre as populações nativas do Egeu e as sociedades e povos do leste e sul do mediterrâneo.

Esse mito de do antepassado grego, desloca Grécia antiga do ambiente verdadeiro em que essa sociedade se desenvolve para ser anexada arbitrariamente a uma suposta europeidade. Quando se fala em Renascimento, é precisamente porque nesse meio é que vai se desenvolver a busca por uma forma de se opor ao passado recente do que eles mesmos denominam de idade média. É nessa busca por uma identidade outra, que não só o cristianismo, que surge o mito de origem grego, pois a Grécia seria criadora de uma filosofia racional, uma forma de pensar

livre das amarras da religião. Tal pensamento é supostamente um milagre, tendo em vista a não contribuição de outras regiões. O próprio mundo árabe e sua filosofia é tratada por essa visão como se fosse só um meio de passar adiante essa herança grega ao Renascimento. Então o que interessa são as qualidades do pensamento Grego “estas qualidades do pensamento grego são retomadas pelo pensamento europeu, a partir do Renascimento, para alcançar sua plenitude nas filosofias modernas” (Amin, 2021, p. 97).

A partir da Modernidade serão edificadas variadas visões ao longo de cinco séculos, buscando continuamente adaptar a ideologia eurocêntrica e seu discurso de superioridade de acordo com a realidade, mas nunca consegue se afastar de uma concepção racista que configura e sustenta a narrativa de uma unidade europeia. É dessa forma que o cristianismo que nasce no oriente é interpretado como um fator de unidade europeia – negando a existência de “outros cristianismos” – em oposição ao islamismo do mundo árabe.

É por isso também que as bases de um pensamento filosófico, que tende para a concepção universal são associadas aos gregos e depois também desenvolvidas pela filosofia moderna de Descartes a Hegel, centrando-se na Europa e sua concepção de humanidade. É nesse processo que o eurocentrismo vai se estabelecendo e se aprofundando, do Renascimento ao iluminismo, da expansão marítima ao imperialismo, no surgimento das ciências modernas, incluindo a história, e no desenvolvimento das políticas eugenistas no século XX.

Como destacam Dussel (2009) e Lander (2005), Hegel representa uma das figuras centrais da tradição filosófica europeia que, ao construir uma narrativa linear e eurocentrada da história, nega a outros continentes, especialmente à África, qualquer possibilidade de historicidade própria ou de elaboração autônoma de formas de pensamento. Em sua “Filosofia da História”, por exemplo, Hegel sustenta que os africanos não seriam capazes de produzir história, promover transformações sociais, desenvolver-se culturalmente ou instituir sistemas educacionais próprios. Tal perspectiva não apenas revela uma visão profundamente racializada da humanidade, mas também legitima, no plano teórico, os projetos coloniais que subalternizam as sociedades africanas.

Essa concepção não é isolada do contexto histórico em que foi formulada. Durante o período de vida de Hegel (1770-1831), a Europa intensificava a exploração sistemática do continente africano, por meio de expedições coloniais

que passaram a se apresentar como “científicas” e “modernas”. Como observa Fage (2011), foi nesse momento que se começaram a lançar os fundamentos de uma avaliação racional, ainda profundamente eurocêntrica, da história e das realizações das sociedades africanas, muitas vezes com o objetivo de justificar a dominação imperial. A negação da história da África por parte de Hegel, portanto, deve ser compreendida como parte de um projeto mais amplo de legitimação intelectual da Europa.

Desta maneira, percebe-se que eurocentrismo se manifesta de diferentes formas ao longo do processo, e uma delas é na construção do conhecimento acadêmico. A historiografia, que surge inspirada pela filosofia moderna e que é fortemente marcada pelo eurocentrismo, muitas vezes ignorou ou minimizou as realizações de outras culturas, relegando-as a um papel secundário na história mundial. Além disso, a ciência e a filosofia europeias foram consideradas como as únicas formas legítimas de pensamento intelectual.

No que diz respeito ao continente africano, existe uma produção relativamente significativa de importantes filósofos europeus, que observam de forma negativa a relação da África e dos africanos com o mundo e com a história.

David Hume afirmava que a raça negra é inferior à branca, pois não existia, segundo ele, nenhuma nação negra que fosse civilizada, ou mesmo um indivíduo ilustre. Para ele, mesmo o negro mais evoluído era inferior ao branco mais bárbaro, pois este último teria um potencial para o progresso, enquanto o primeiro se caracterizaria pela estagnação. Voltaire por sua vez, criticava os traficantes de escravos, mas ao mesmo tempo considerava mais condenável do que os compradores um “povo” que vendia “seus filhos”. De fato, o que havia era uma meia culpa tentando justificar os seus atos, pois o próprio Voltaire possuía ações de um navio negreiro, e considerava que estava fazendo uma boa ação livrando da morte tantos negros infelizes. Já Immanuel Kant apontava que os negros da África, por natureza, não teriam nenhum sentimento que se elevasse acima do ridículo. Assim, acreditava numa inferioridade congênita. Para além disso chega a recomendar nas relações com o negro o uso do chicote, por serem muito vaidosos e matreiros. O filósofo Hegel, como já dito, escreveu que na África se encontra o homem em estado bruto, ou seja, num estado de selvageria e barbárie, no qual não se teria uma história propriamente dita. Sendo assim, a África não faria parte do mundo

histórico, pois não mostraria nem movimento e nem desenvolvimento (Foé, 2011; 2013).

Partindo da filosofia moderna, esse debate vai se fortalecer no século XIX na forma da ciência a partir do cenário da corrida imperialista. Como a ciência estava a explicar tudo, explicaria também que as diferenças existentes entre os diversos grupos humanos que ocuparam o planeta só poderiam ser compreendidas a partir de diferenças biológicas que seriam chamadas – agora de forma científica – de raça.

O século XIX foi uma era de grandes novidades, com a invenção da locomotiva a vapor, do motor elétrico, da máquina de escrever, lâmpada incandescente, geladeira, automóvel, metralhadora etc. Como mostra Hobsbawm (1977, p. 257), “a sociedade burguesa de nosso período estava confiante e orgulhosa de seus sucessos. Em nenhum outro campo da vida humana isso era mais evidente que no avanço do conhecimento, da ‘ciência’”.

As questões antes discutidas e explicadas pela religião e a filosofia, agora seriam investigados, não somente, mas principalmente pela ciência. É o caso da natureza de um modo geral e do ser humano em particular. Discutir a condição humana era até o XIX uma “tarefa” quase exclusiva dos filósofos, já em meados de 1800 “[...] as duas grandes correntes filosóficas subordinavam-se elas mesmas à ciência: o positivismo francês, associada com a escola do curioso Augusto Comte, e o empirismo inglês, associado com John Stuart Mill” (Hobsbawm, 1977, p. 257-258). Sendo assim, as tentativas de construir uma ciência geral do homem ganham muito espaço nesse período e pensar a origem do ser humano toma uma importância de primeira ordem. Neste sentido, surgem duas correntes que funcionam de base para o surgimento das diversas teorias raciais: o monogenismo e o poligenismo.

Na visão da teoria monogênica, muito aceita nos primórdios da antropologia cultural, a humanidade era um gradiente, tal concepção considerava a “civilização” e o “progresso” como conceitos universais, válidos em todos os espaços, dessa forma todos os grupos humanos passariam pelos mesmos estágios, estando os não europeus “atrasados”, mas não impossibilitados de progredir e alcançar os “civilizados. Já o poligenismo acreditava na existência de diferentes centros de surgimento do ser humano, por isso as essências biológicas seriam diferentes e imutáveis, logo não existe segundo essa visão, uma unidade

humana. Essa interpretação permitiu o surgimento de teorias que passavam a relacionar comportamentos humanos a características biológicas (Schwarcz, 1993).

Como desdobramento das teorias poligênicas, podemos observar o desenvolvimento do chamado darwinismo social, que ao utilizar a teoria da evolução das espécies, de Charles Darwin, considerava as diferentes “raças” como fenômenos finais no processo de evolução das espécies, portanto, resultados imutáveis, sendo as “raças” “espécies” diferentes. O darwinismo social resultou, por sua vez, em um “ideal político” fantasiado de movimento científico: a eugenia. A eugenia cumpria a função científica de justificar a sua função social, que era a de estabelecer ao passo das diferenças raciais uma segregação social “legítima”. Percebe-se que a visão poligênica e tudo que se depreende dela têm a desigualdade como política e a diferença como norte, sendo que essa diferença tem razões geográficas e biológicas bem definidas, sendo, portanto, não somente sociais, culturais e históricas, mas sobretudo ontológicas (Schwarcz, 1993).

A importância que a ciência tomou no século XIX possibilitou que a raça fosse discutida no âmbito científico, o que contribuiu para o próprio estabelecimento do conceito “raça” e do racismo, que legitimou políticas de segregação, genocídio e de dominação tal como o colonialismo/imperialismo na África. É neste século que a diferença se torna natural e imbuída de atributos morais, como mostra Schwarcz (1993, p.85):

A partir desse balanço nota-se que a percepção da ‘diferença’ é antiga, mas a sua ‘naturalização’ é recente. Ou seja, é apenas no século XIX, com as teorias das raças, que a apreensão das ‘diferenças’ transforma-se em projeto teórico de pretensão universal e globalizante. ‘Naturalizar as diferenças’ significou, nesse momento, o estabelecimento de correlações rígidas entre características físicas e atributos morais. Em meio a esse projeto grandioso, que pretendia retirar a diversidade humana do reino incerto da cultura para localizá-la na moradia segura da ciência determinista do século XIX, pouco espaço sobrava para o arbítrio do indivíduo. Da biologia surgiam os grandes modelos e a partir das leis da natureza é que se classificavam as diversidades.

Toda essa dinâmica envolvendo religião, filosofia e ciência, fomentaram e adaptaram a ideologia eurocêntrica, fortalecendo-a e introjetando-a na mentalidade coletiva, fazendo com que chegasse no presente. As ideias que carregam como a superioridade do branco perante os outros grupos humanos, das civilizações europeias diante do resto do mundo, do conhecimento produzido na Europa perante aquele de outras regiões têm sido reproduzidas na formação dos

professores, no conteúdo dos manuais didáticos, em síntese, nas salas de aulas e, portanto, na educação formal.

Com efeito, tanto a educação quanto o racismo, enquanto práticas sociais constituídas no interior do modo de produção capitalista, têm historicamente operado como instrumentos de dominação ideológica e material, contribuindo para a consolidação das hierarquias de classe, raça e gênero. Essa imbricação não é acidental. Como aponta Almeida (2018), o racismo estrutural não apenas organiza o mercado de trabalho e a distribuição de oportunidades, mas também se inscreve no imaginário social e nas instituições, incluindo a escola, naturalizando a inferiorização dos sujeitos negros e a suposta neutralidade dos currículos eurocentrados.

Pensar a educação como possível via de superação das desigualdades raciais exige, portanto, descolonizar as práticas pedagógicas e os referenciais teóricos que sustentam a estrutura escolar. Nesse sentido, Nilma Lino Gomes (2017) ressalta que a construção de uma educação antirracista no Brasil demanda o reconhecimento do protagonismo negro na produção de saberes e a valorização das epistemologias africanas e afro-brasileiras, rompendo com a lógica eurocêntrica que historicamente excluiu ou subalternizou esses saberes.

Assim, compreender a relação entre raça, racismo e capitalismo é imprescindível para analisar a educação e o ensino de história, onde a desigualdade racial permanece como uma das expressões mais perversas de nosso processo de ensino e aprendizagem. A construção de uma educação comprometida com emancipação racial exige, portanto, rupturas epistemológicas, políticas e institucionais, que desestabilizem o racismo que sustenta os nossos paradigmas educacionais, inclusive, no campo do ensino da história.

Acredito que é nosso papel enquanto professores/educadores colaborar para a superação do paradigma eurocêntrico, discutido acima. Penso, assim como Samir Amin (2021, p. 157), que:

Não basta identificar sistematicamente as deformações eurocênticas das ideologias e das teorias sociais dominantes, descrever a sua gênese e pôr a nu as suas debilidades. Um paradigma superado só desaparece se outro paradigma, libertado dos erros do primeiro, for expresso positivamente.

Almeja-se, com este trabalho, contribuir para que se possa combater essa visão segmentada/subdividida/fracionada da história humana, a partir da

nossa experiência como professor/pesquisador. A proposta não é construir uma nova lógica centrada em outro ponto de referência, mas sim recuperar, no espaço escolar, a história como um todo, evidenciando sociedades distintas em variados períodos e lugares, sempre em interação

2.2 Teorias decoloniais e o ensino de história da África: em busca de uma educação antirracista

A compreensão da educação brasileira exige uma análise crítica que leve em consideração os processos históricos de formação social do país, especialmente aqueles marcados pela violência colonial, pelo racismo e pela lógica capitalista de exploração. Como destaca Clóvis Moura (1983, p. 124), “os quatrocentos anos de escravismo foram definitivos na plasmação do ethos do nosso país”, evidenciando que o regime escravocrata não apenas moldou a base econômica do Brasil, mas também impregnou o tecido social com valores e práticas racistas que ainda persistem na educação e, também, no ensino de história, especialmente quando se trata da história da África e da população negra no Brasil.

Como afirma Oliva (2009, p.144-145),

[...] a presença da História da África nos Currículos e nos livros escolares brasileiros, até meados dos anos 1990, pode ser considerada insignificante, já que o continente africano aparecia sempre retratado de forma secundária, associado ao périplo marítimo dos séculos XV e XVI, ao tráfico de escravos e aos processos históricos do Imperialismo, Colonialismo e das Independências na África [...].

Sob esse ponto de vista, a educação e o ensino de história, longe de serem neutros, historicamente desempenharam um papel ambíguo: ao mesmo tempo em que foram instrumentos de ascensão social para alguns, também serviram como aparato de reprodução das hierarquias raciais e sociais. Como práticas sociais no interior do capitalismo, educação e racismo foram articuladas de maneira funcional aos interesses das classes dominantes, grande parte brancas e eurocentradas, operando tanto para disciplinar quanto para excluir amplos setores da população, especialmente a negra e a indígena.

A consolidação do modelo educacional brasileiro, influenciado por concepções eurocêntricas de conhecimento e civilização, contribuiu para invisibilizar saberes e culturas afrodescendentes e indígenas, reafirmando, assim,

a lógica da colonialidade do saber e do poder (Dussel, 2009; Lander, 2005; Maldonado-Torres, 2009). Ao negar a historicidade dos povos africanos e a legitimidade de suas epistemologias, esse modelo reforçou um padrão de inferiorização racial e cultural que ainda condiciona o acesso à educação de qualidade e o reconhecimento da diversidade como valor pedagógico.

Portanto, pensar a educação brasileira a partir de uma perspectiva antirracista implica reconhecer seu enraizamento em um projeto de modernidade que, ao mesmo tempo em que difundiu ideias de progresso e civilização, também consolidou mecanismos de exclusão, controle e subalternização. Superar o racismo na educação é enfrentar de forma profunda os legados do racismo e construir práticas pedagógicas que afirmem a pluralidade cultural, a diversidade étnico-racial e o protagonismo negro como princípios fundantes de um novo horizonte educacional.

É a partir das especificidades das relações étnico-raciais no Brasil que se torna imprescindível analisar os mecanismos e fundamentos pelos quais as instituições educacionais têm historicamente operado na reprodução dos valores e padrões estabelecidos pelo paradigma eurocêntrico na educação e no ensino de história. Essa estrutura de poder tem contribuído para a negação e marginalização de outras formas de existência, saberes e identidades, especialmente aquelas forjadas no contexto afro-brasileiro.

Nesse cenário, a escola pública ocupa um lugar estratégico enquanto instituição social responsável pela mediação das relações entre os sujeitos, sendo espaço privilegiado na construção de identidades, na formação de valores e na socialização de conteúdos culturais. Entretanto, essa mesma escola, inserida numa sociedade capitalista e racialmente hierarquizada, tende a assumir um perfil homogeneizador, no qual prevalece uma lógica monocultural. Essa lógica apaga a pluralidade cultural e epistemológica da sociedade brasileira, excluindo sistematicamente as referências negro-africanas dos currículos escolares. Nilma Lino Gomes (2012) ressalta que a escola, mesmo sendo um espaço de potencial emancipação, ainda é marcada por práticas pedagógicas e curriculares que reforçam valores eurocêntricos como norma e centro do saber.

Ensinar é sempre um ato político e o espaço escolar precisa ser tensionado como campo de resistência, onde o pensamento crítico, a valorização da experiência negra possa romper com os discursos hegemônicos que

naturalizam a desigualdade racial e criam imagens preconceituosas sobre a história da população negra.

De forma convergente, Kabengele Munanga (1999) destaca que o racismo à brasileira é estruturante e camuflado, o que dificulta sua identificação e enfrentamento, inclusive no interior da escola. Nesse sentido, a suposta universalização do acesso à educação pública, embora represente um avanço jurídico-formal, não esconde seu papel contraditório: a escola continua a reproduzir desigualdades raciais e a manter um currículo eurocêntrico que legitima o saber da classe dominante eurocentrada, negando os saberes produzidos nas periferias, quilombos e comunidades tradicionais.

Portanto, uma escola verdadeiramente democrática e antirracista exige a desconstrução das hierarquias raciais historicamente instituídas no campo educacional. Trata-se de enfrentar o epistemicídio praticado cotidianamente contra as culturas negras, e de reconhecer a educação como território de disputa, onde é possível, e urgente, reconfigurar os sentidos da formação humana à luz da pluralidade cultural, sendo essa, tema transversal importante dos parâmetros curriculares nacionais. “Nesse sentido, a escola deve ser local da aprendizagem de que as regras do espaço público democrático garantem a igualdade, do ponto de vista da cidadania, e ao mesmo tempo a diversidade, como direito” (Brasil, 1998, p. 69).

O currículo escolar oficial não pode ser compreendido como uma instância neutra ou meramente técnica. Ao contrário, ele é constituído por complexas disputas políticas, relações de poder e mecanismos de controle social sobre os saberes que são legitimados no interior da escola. Trata-se, como apontam os estudos críticos do currículo, de um campo de tensões no qual certos conhecimentos são valorizados enquanto outros são silenciados ou marginalizados (Regis, 2012).

No que diz respeito às relações étnico-raciais, observa-se que a presença da população negra nos currículos escolares e nos materiais didáticos, quando ocorre, frequentemente se restringe ao período da escravidão, sendo representada de forma estereotipada, como sujeitos passivos, desprovidos de agência histórica ou intelectual. Tal representação reforça visões racistas que

naturalizam a inferiorização do povo negro e obscurecem suas contribuições fundamentais à constituição da sociedade brasileira.

Como destacam Martha Abreu e Hebe Mattos (2008, p.07),

De fato, essa concepção de uma cultura uniforme é uma construção fortemente enraizada na produção de material didático no Brasil e faz parte de uma das representações mais comuns da chamada identidade brasileira. Uma identidade que se construiu a partir de percepções convergentes, eruditas e populares, da efetividade de uma cultura brasileira. Ou seja, a uma cultura brasileira mestiça corresponderia uma identidade brasileira igualmente mestiça, sem conflitos, hierarquias e diferenças. O texto dos PCNs enfatiza o papel homogeneizador dessa formulação anterior, que encobria com o silêncio, entre outras diferenças, uma realidade de discriminação racial reproduzida desde cedo no ambiente escolar.

Essa dimensão do currículo contribui para a reprodução de desigualdades raciais no espaço escolar, invisibilizando a diversidade e reforçando um modelo eurocentrado de conhecimento. Para discutir a educação em uma sociedade marcada pela herança escravista, é imprescindível considerar as relações étnico-raciais que atravessam suas estruturas. Os desafios enfrentados pela população negra no ambiente escolar não se restringem somente às condições de vulnerabilidade socioeconômica, ainda que estas sejam predominantes entre os(as) negros(as) no Brasil. Há, sobretudo, determinantes de ordem racial que impactam diretamente a trajetória educacional dessa população, manifestando-se em altos índices de repetência, evasão escolar, violência simbólica, autoimagem negativa e baixo desempenho acadêmico.

As referências históricas e culturais da população negra, assim como sua decisiva contribuição para a formação da sociedade brasileira, foram sistematicamente ocultadas ou distorcidas pelos discursos hegemônicos produzidos no interior da educação e de outras instituições sociais. Esse apagamento cultural compromete profundamente a construção de uma identidade positiva por parte dos sujeitos negros, afetando sua autoestima, pertencimento e capacidade de mobilização coletiva.

A reprodução da ideologia dominante no Brasil, particularmente no campo educacional, encontra respaldo em uma perspectiva eurocêntrica e monocultural, sustentada pela noção de “democracia racial” e pelo “mito da democracia racial”. Tal configuração contribui para a obstrução do desenvolvimento

de uma identidade coletiva negra e do conhecimento de seus referenciais históricos e culturais.

Isso ocorre, em grande medida, porque a desigualdade vivenciada pela população negra tende a ser interpretada como resultado exclusivo de fatores socioeconômicos ou atribuída a supostas falhas de caráter individual, como preguiça, incompetência ou malandragem.

Ao problematizar a predominância dos valores e da história europeia nos espaços educativos, argumento que o ocultamento da história e cultura negras não é apenas um mecanismo de exclusão, mas uma forma de racismo que impede o reconhecimento da pluralidade dos saberes e das experiências negras. Essa ausência contribui para a formação de uma autoimagem depreciada, que se traduz em barreiras subjetivas e sociais à organização política dos afrodescendentes.

Nesse sentido, Kabengele Munanga (1999) destaca que a ideologia da “democracia racial” e da mestiçagem, sustentada por uma visão eurocentrada, serve como instrumento para mascarar o racismo e impedir que a população negra reconheça as causas históricas e estruturais de sua condição de desigualdade. Ao internalizar explicações meritocráticas para os obstáculos que enfrentam, muitos sujeitos negros deixam de compreender a necessidade da luta coletiva e da afirmação de suas identidades como caminho para a emancipação.

Como temos destacado, existe a predominância de um padrão eurocêntrico não apenas nos currículos escolares e nos livros didáticos, mas também em outras esferas do conhecimento, como a literatura e o ensino de História do Brasil. Essa centralidade da perspectiva europeia na construção e difusão do saber contribui para a marginalização das narrativas, epistemologias e experiências de grupos subalternizados, em especial da população negra e indígena. Tal configuração reforça uma lógica monocultural que silencia outras formas de conhecimento e sustenta a reprodução das desigualdades raciais e culturais no ambiente educacional. Como sustenta Oliva (2007, p. 36),

[...] no caso brasileiro, a historiadora Hebe Maria Mattos lembra que, se nossas leituras sobre a África e os africanos continuam impregnadas de falsas imagens e estereótipos, isso é resultado da negligência com a qual, durante muito tempo, tratou-se a História da África nas Universidades (pelo menos até o início dos anos 1990), nas legislações educacionais e nos próprios bancos escolares

Como exprimiu-se anteriormente, o eurocentrismo é o resultado da imposição histórica da cultura europeia aos povos colonizados e escravizados. Coloca-se no centro da história os europeus e seus descendentes, relegando ao mesmo tempo outras sociedades e povos originários de outros continentes a um papel periférico e marginal na história. Tal perspectiva é, como afirma Samir Amin (2021), uma ideologia, portanto não é um mero preconceito fruto da ignorância, mas sim um sistema de ideias, representações e valores que dominam o “espírito” de um grupo social.

Essa ideologia, como qualquer outra, não se propaga pelo espaço e fixa-se nas mentes das pessoas por meio de contágio. Como viu-se, ela surge a partir da modernidade com a gênese do Estado moderno e seu poder, propagando-se a partir de suas instituições e práticas. Aqui é interessante o debate sobre os aparelhos de Estado que Louis Althusser (1980) apresenta. Esse autor distingue os aparelhos do Estado entre repressivos e ideológicos, sendo os repressivos aqueles que utilizam predominantemente a violência – seja ela física ou simbólica – e os ideológicos, como já diz o nome, os que funcionam por meio da ideologia.

Althusser (1980) denomina por aparelhos ideológicos de Estado diversas instituições que se apresentam diante da nossa realidade como instrumentos de educação e transmissão de culturas e valores, tais quais a religião, a família, os meios de comunicação, a escola, entre outros. Dentre os aparelhos ideológicos do Estado, segundo o autor, a escola vai desempenhar um papel dominante a partir da ascensão da burguesia ao poder, pois tal instituição torna-se responsável, junto à família, por transmitir às novas gerações a ideologia dominante – por meio de saberes práticos, valores morais, visão de mundo, divisão social do trabalho – desde muito cedo. Sendo, portanto, a escola o aparelho ideológico mais importante do Estado Burguês, garantindo a reprodução e manutenção das relações sociais capitalistas.

Portanto, não se pode pensar a educação escolar e o processo de ensino em abstrato, como elementos neutros dentro de uma sociedade, mas sim a partir de uma concepção condicionada pelo projeto de sociedade que se quer, carregada de intencionalidade, como se pode observar:

Ora, é através da aprendizagem de alguns saberes práticos envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante que são em grande parte reproduzidas as relações de produção de uma formação social

capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados. Os mecanismos que reproduzem esse resultado vital para o regime capitalista são naturalmente envolvidos e dissimulados por uma ideologia da escola universalmente reinante, visto que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a escola como um meio neutro, desprovido de ideologia (visto que ... laico), em que os mestres, respeitosos da “consciência” e da “liberdade” das crianças que lhes são confiadas (com toda a confiança) pelos “pais” (os quais são igualmente livres, isto é, proprietários dos filhos) os fazem aceder à liberdade, à moralidade e à responsabilidade de adultos pelo seu próprio exemplo, pelos conhecimentos, pela literatura e pelas suas virtudes “libertadoras” (Althusser, 1980, p. 66-67).

É dessa maneira que a educação escolar se coloca como reprodutora do eurocentrismo, como um meio de “inculcação massiva da ideologia da classe dominante” em uma determinada “formação social capitalista”, que, em nosso caso, foi construída historicamente pelo colonialismo, com as relações de trabalho escravo e o racismo. Entretanto “[...] os Aparelhos Ideológicos de Estado podem ser não só o alvo, mas também o local da luta de classes e por vezes de formas renhidas da luta de classes” (Althusser, 1980, p. 49). É por isso que, de igual maneira, para desmistificar a ideologia eurocêntrica e construir uma educação plural, voltada para a diversidade, a educação precisa ser, antes de tudo, antirracista.

A construção de uma educação antirracista em primeiro lugar tem que se defrontar com a realidade social, cultural, econômica da sociedade e principalmente da escola. Em segundo, é preciso compreender como a raça e o racismo mobilizam a dinâmica das relações que se estabelecem dentro dessas realidades abrangentes (sociedade) e particulares (escola).

A raça é um conceito que, como já citado anteriormente, desumaniza grupos humanos em detrimento de um único, quando não, hierarquiza as diferentes “raças” em um gradiente evolutivo onde os brancos estão no topo e os negros em último lugar. De fato, não se trata, atualmente, de falar em raça biologicamente, mas sim “[...] como realidade social e política, considerando a raça como uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão” (Munanga, 2004, p. 23).

Assim, a raça na contemporaneidade é um conceito pertencente à ideologia, sendo dessa forma um sustentáculo do racismo, este que é uma prática discriminatória, excludente, que se encontra em toda a sociedade. Essa relação de dominação/discriminação/exclusão não se configura somente no âmbito individual,

mas principalmente no coletivo, pois ser pertencente a um determinado grupo social significa estar suscetível a sofrer racismo.

O racismo pode se apresentar também de forma institucional, o que configura não ser a prática de um indivíduo, ou indivíduos, mas sim um parâmetro de discriminação da população negra em instituições, sejam elas públicas, como a polícia e escolas, ou privadas como escolas, shoppings e supermercados. Acerca do racismo institucional e sua prática, Almeida (2019, p. 37-38) afirma que

Sob esta perspectiva, o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça.

Dessa maneira, muitas vezes a realidade escolar é um ambiente hostil para a população negra por meio de seu conteúdo e suas práticas marcadamente eurocêntricas, reforçando muitas vezes racismo institucional.

Para além dessas formas conceituais de se denominar “tipos” de racismos, podemos pensar a partir do conceito de racismo estrutural que permeia todas as “formas” de racismo. Tal concepção analisa que o racismo, enquanto um processo histórico e político, está na base da construção sócio-histórica de uma determinada sociedade, portanto emaranhado com o Estado e seus aparelhos, sejam eles repressivos ou ideológicos.

Em resumo: o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo o racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre “pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição (Almeida, 2019, p. 50).

Tal definição permite pensar a partir da “tradição” do colonialismo, da escravidão e do racismo em suas formas religiosas, científicas e sociais. Por isso quando penso em educação, compreendo que ela vem também dessa longa tradição colonial e racista, a qual permanece até os dias atuais, hora oculta, hora explícita. Como argumenta Samir Amin (2021, p. 96), o eurocentrismo tem o poder de adaptar-se,

Mas o eurocentrismo não é uma teoria social propriamente dita que integre os seus diferentes elementos numa visão global e coerente da sociedade e da história. Trata-se de um preconceito que atua como uma força deformante nas diversas teorias sociais propostas. Este preconceito eurocêntrico recorre a reserva de elementos identificados, retendo uns e rejeitando outros segundo as necessidades da ideologia do momento.

É assim que o eurocentrismo consegue sobreviver aos novos tempos na educação, se adaptando, incluindo novos temas e excluindo-os do conteúdo geral. As temáticas que refletem um mundo multicultural, que representam a diversidade, são colocados para serem trabalhadas em dias específicos e por profissionais específicos, enquanto o conteúdo “tradicional” ligado à história e ciências europeias é trabalhado durante todo o ano letivo, considerado o mais “importante” na formação do estudante, sendo de domínio de todos os professores, não precisando ser nenhum “especialista”.

É partindo dessa realidade educacional que se apresenta como multifacetada incluindo/excluindo, que precisa-se de uma educação antirracista que inclua os diferentes estudantes, as diferentes culturas, contribuindo, diversificando e reorientando o conteúdo em uma perspectiva crítica. É dessa forma que são importantes as contribuições de bell hooks (2013).

Em sua obra “Ensinando a Transgredir”, a autora oferece contribuições sobre a prática pedagógica inclusiva em meio a uma realidade multicultural, a partir de reflexões sobre sua experiência enquanto docente e suas trocas intelectuais com seus pares. Ela argumenta que uma abordagem eficaz para combater o racismo, o machismo e a homofobia na educação requer uma mudança fundamental nas estruturas e práticas educacionais, bem como um compromisso genuíno dos professores com a justiça social e a equidade.

Podemos elencar alguns pontos que se apresentam como sinalizadores para a prática de uma educação antirracista a partir da obra dela, tais como: a importância de desenvolver uma conscientização crítica sobre o racismo e suas interseções com outras formas de opressão, como sexismo, classismo e homofobia; promover o diálogo aberto e inclusivo, onde as vozes marginalizadas são ouvidas e valorizadas; práticas pedagógicas engajadas que promovam a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem e os capacitem para serem agentes de mudança em suas comunidades.

Em verdade, quando se pensa em conscientização crítica e em diálogo aberto, se está propondo também uma pedagogia engajada. Em relação à conscientização crítica, busca-se formar os estudantes dentro de um ambiente diverso, multicultural, sem que eles sejam sujeitos passivos no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se aqui de não mais pensar os estudantes a partir da concepção bancária de educação, denunciada por Paulo Freire, na qual os professores transmitem o conteúdo aos alunos, mas sim criar uma prática pedagógica na qual os alunos sejam parte ativa. Portanto, em termos de conteúdo, de nada adiantará inserir esse ou aquele conteúdo se não houver direcionamento e diálogo com os estudantes em sala de aula. “A teoria não é intrinsicamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que faça e dirigimos nossa teorização para esse fim” (hooks, 2013, p. 96).

Portanto, para que se desenvolva uma conscientização crítica sobre o racismo e outras formas de opressão, é necessário que exista um diálogo aberto sobre tais opressões, configurando assim uma prática de liberdade. Abordar a história da África e seus temas é justamente abrir portas para o debate sobre raça e racismo. Porém, existe um lugar comum dentro do ambiente escolar que é o de não tocar em temas “polêmicos”, aqui, propõe-se justamente o contrário, é preciso falar abertamente sobre esses assuntos, mediando o debate, possibilitando um aprendizado que possa romper com os preconceitos e discriminações. Entretanto não se pode querer dialogar sobre essas temáticas se o professor se coloca como juiz.

Como mostra hooks (2013, p. 35),

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado tal modelo holístico de aprendizado será também um lugar de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo.

É dessa forma então que se constitui uma pedagogia engajada, em diálogo aberto com os alunos, valorizando a expressão desses. É preciso fazer da sala de aula um ambiente democrático, onde esses alunos tenham o direito de falar, mas que também se sintam responsáveis em contribuir e que sua contribuição tenha validade, valorizando suas “vozes” e não mais somente a “voz” do professor. Nessa perspectiva, hooks (2013, p. 57) analisa que “a aceitação da

descentralização global do ocidente, a adoção do multiculturalismo obriga os educadores a centrar sua atenção na questão da voz. Quem fala? Quem ouve? E por quê?”

Partindo de uma pedagogia engajada e conectando-a à realidade multicultural, pode-se produzir uma educação transformadora em sua prática e em seu conteúdo. Quando pensamos no ensino de história da África no Brasil, não se trata necessariamente de um conteúdo externo à cultura dos educandos, ou melhor, tal conteúdo é muitas vezes mais próximo dos códigos de cultura dos estudantes – para usar um conceito da própria bell hooks – que em sua maioria são negros. Isso não quer dizer que existe uma facilidade maior na compreensão, no aprendizado desse conteúdo, mas sim que a inclusão de novos temas e conteúdos “multiculturais” não representam uma imposição e sim uma necessidade.

O multiculturalismo obriga os educadores a reconhecer as estreitas fronteiras que moldaram o modo como o conhecimento é partilhado na sala de aula obriga todos nós a reconhecer nossa cumplicidade na aceitação e perpetuação de todos os tipos de parcialidade e preconceito. Os alunos estão ansiosos para derrubar os obstáculos ao saber. Estão dispostos a se render ao maravilhamento de aprender e reaprender novas maneiras de conhecer que vão contra a corrente. Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora (hooks, 2013, p. 63).

Em suma, bell hooks oferece uma abordagem holística a partir de uma educação multicultural, partindo de uma prática pedagógica engajada e libertadora, visando o aluno como protagonista no processo de aprendizagem, valorizando suas vozes, suas experiências e seus conhecimentos. Confronta assim, a partir dessa contribuição, as desigualdades sociais de raça, de classe, de gênero e de orientação sexual, possibilitando a partir da inclusão de novos códigos culturais a promoção de uma educação diversa, plural e antirracista. Isso implica em ir além da mera inclusão de datas comemorativas e apresentar uma visão verdadeiramente multifacetada da história, que valorize as contribuições de diferentes grupos sociais.

Na perspectiva de pensar um ensino para a diversidade na construção de uma educação antirracista, incluindo a temática africana fazendo-a ressoar no ensino de história, acredito que o conceito de uma educação multicultural, utilizado por hooks, é interessante na medida que apresenta uma realidade ampla e

complexa sobre a qual o processo de ensino se debruça e é alimentado por ela, culturalmente e socialmente.

Entretanto, enquanto um conceito analítico voltado para o processo de ensino-aprendizagem, pensando na prática em sala de aula os encontros e confrontos de culturas, conhecimentos e práticas, apresenta limites. O multiculturalismo é uma realidade que se impõe para o mundo e para escola, entretanto existem disputas em torno dessa realidade, pois, como observa Munanga (2004, p. 28), “racistas e antirracistas carregam a mesma bandeira baseada no respeito das diferenças culturais e na construção de uma política multiculturalista”. Dessa forma, movimentos de supremacistas brancos ameaçam “recalcar as botas” para defender a partir de um direito da “diferença” e da “identidade” a sua concepção racista e suas políticas segregacionistas.

Por isso, utilizo aqui, partindo da adoção do multiculturalismo como realidade, o conceito de interculturalidade crítica e a ideia de uma pedagogia decolonial que, como caracteriza Chaterine Walsh (2009, p. 13-14) se diferencia do multiculturalismo neoliberal e da interculturalidade funcional, constituindo

[...] Uma perspectiva crítica da interculturalidade, que se encontra enlaçada com uma pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida; isto é, projetos de interculturalidade, pedagogia e práxis que assumem a perspectiva da decolonialidade.

A partir dessa autora, busco compreender que, para além de um mundo multicultural, existe uma política multicultural que tem enquanto objetivo não só reconhecer a diversidade, mas principalmente “incluir” os “excluídos” a partir de um modelo globalizado, atendendo as demandas do mercado. E

Tal estratégia e política não buscam transformar as estruturas sociais racializadas; pelo contrário, seu objetivo é administrar a diversidade diante do que está visto como o perigo da radicalização de imaginários e agenciamento étnicos. Ao posicionar a razão neoliberal – moderna, ocidental e (re)colonial – como racionalidade única, faz pensar que seu projeto e interesse apontam para o conjunto da sociedade e a um viver melhor. Por isso, permanece sem maior questionamento (Walsh, 2009, p. 20).

Nesse sentido, no contexto da mundialização neoliberal, intensificaram-se os debates e reflexões acerca de temas como identidade, diversidade étnica,

multiculturalismo e pluralidade cultural. A ampliação dos fluxos migratórios, o aumento da frequência e intensidade dos contatos entre diferentes povos, bem como o agravamento de problemas como o desemprego e o racismo, transformaram essas questões em elementos centrais para a formulação e implementação de políticas públicas com recorte étnico-racial em diversos países, com destaque para o Brasil. Portanto, torna-se fundamental compreender as entrelinhas e os subtextos que estruturam a retórica das empresas transnacionais, dos organismos multilaterais e dos Estados nacionais em torno de pautas como a diversidade étnica, pluralidade cultural e o multiculturalismo.

Autores como Sodré (2001) e Hall (2006) têm destacado, por essa razão, que as questões relativas à identidade e ao racismo assumem papel central no cenário da mundialização. Embora alguns as considerem secundárias diante das transformações nas relações de produção, temas como identidade, culturalismo, diversidade, multiculturalismo e discriminação racial passaram a ocupar lugar de destaque nos debates contemporâneos. Contudo, sua incorporação por programas e políticas formulados por intelectuais, organismos multilaterais, empresas transnacionais e movimentos sociais, vinculados tanto às classes dominantes quanto às classes subalternas, revela que, muitas vezes, essas pautas são reinterpretadas e apropriadas pelo discurso hegemônico, funcionando mais como dispositivos de gestão e controle social do que como instrumentos efetivos de transformação.

Stuart Hall (2006) observa que as transformações estruturais vivenciadas pelas sociedades modernas, intensificadas pela globalização no final do século XX, provocaram um deslocamento profundo no debate sobre identidade, marcado pela fragmentação e pela descentração dos sujeitos. Esse processo repercutiu diretamente nas narrativas de identidade nacional, historicamente voltadas a apagar ou homogeneizar diferenças de classe, raça e gênero. A globalização, nesse sentido, opera de forma ambivalente: ao mesmo tempo em que promove tendências uniformizadoras, também alimenta uma “fascinação com a diferença” e com a mercantilização da etnicidade e da “alteridade” (Hall, 2006, p. 77), convertendo-as em produtos culturais passíveis de consumo no mercado global.

Essa ambivalência, contudo, não se limita ao campo simbólico, mas é funcional à lógica hegemônica. Conforme argumenta Sodré (2001), o culturalismo

e o relativismo cultural bem incorporados ao discurso do multiculturalismo, atuam como estratégias sofisticadas de dominação. Sob a aparência de defender a universalidade humana na diversidade, esses discursos reafirmam uma concepção ocidentalizada do mundo, ancorada no individualismo, no liberalismo, na igualdade meramente formal, no livre mercado e em uma noção de direitos humanos marcada pelo etnocentrismo. Ou seja, existe uma imposição de modelos político-culturais eurocêntricos que deslegitimam povos, culturas e modos de vida não alinhados aos parâmetros da chamada “civilização ocidental”.

Nesse contexto, torna-se imprescindível reconhecer a existência de um multiculturalismo de caráter conservador, cuja retórica de valorização da diversidade está intrinsecamente vinculada à lógica do mercado globalizado e à ideologia neoliberal. Longe de promover uma ruptura com as hierarquias culturais, esse modelo reforça a hegemonia de uma cultura dominante enraizada na geohistória europeia (McLaren, 2000). Como adverte Amin (2003, p. 329), “[...] a necessidade de reconhecer e respeitar a diversidade herdada – que o discurso contemporâneo dominante pôs na moda – não é sem consequência. Pois serve mais [...] para legitimar políticas que visam reforçar poderes conservadores”.

Assim, esse multiculturalismo voltado para o mercado não apenas consolida, mas aprofunda o processo de ocidentalização do mundo, sob o manto discursivo da tolerância e do respeito à diferença.

Com efeito, como destacam Gonçalves e Silva (2003) não se pode negar nem a função política do multiculturalismo e nem o contexto histórico de sua gênese. Se por um lado, ele surge no bojo do neoliberalismo e das teorias pós-modernas, num primeiro momento, no campo das expressões artísticas, ele invade a cena da educação porque grupos oprimidos passaram a exigir tratamentos mais igualitários e que houvesse uma “[...] reformulação da memória histórica, da identidade nacional, da representação individual e social, bem como da política da diferença” (Gonçalves; Silva, 2003, p. 112).

Tendo em vista que a cultura e sua transmissão contam, nas sociedades contemporâneas, com poderoso suporte dos sistemas educacionais (sistemas estes que consomem grande parte da vida dos indivíduos) e como a educação, qualquer que ela seja, está integralmente centrada na cultura, pode-se entender por que os multiculturalistas fizeram da instituição escolar seu campo privilegiado de atuação (Gonçalves; Silva, 2003, p.120).

Portanto, pode-se perceber que, embora exista uma diversidade cultural, incluí-la por si só não atende às necessidades e demandas desses grupos excluídos. Faz-se necessário questionar: incluir para quê e porquê? Busco responder essa pergunta a partir de uma rápida reflexão.

Vive-se um cenário onde a cultura negra é apresentada mundialmente, com estilos musicais que se originaram em comunidades negras e ganharam grande audiência nas grandes mídias, gerando muito dinheiro no mercado internacional; há artistas de renome dentro do cenário nacional e internacional, onde muitos se veem representados por eles; grandes multinacionais têm investido cada vez mais em diversidade, adotando políticas de inclusão e colocando em suas diretorias homens e mulheres negros; há empresários negros milionários atuando em diversas áreas; existe até o que se chama de *Black Money*, um “mercado” onde a “população negra” comercializa produtos entre si, apoiando uns aos outros.

Entretanto, nada disso significa um combate efetivo ao racismo, pois não atinge os seus pilares – nem estruturais, nem ideológicos – e, dessa maneira, acaba servindo como um processo de acomodação de demandas radicais que se chocam contra a ordem neoliberal, dentro da lógica neoliberal. É assim que se pode compreender essa inclusão multicultural como uma interculturalidade funcional, como um modo de administrar – não combater – os conflitos inerentes ao capitalismo e sua colonialidade.

Nesse sentido, o reconhecimento e respeito a diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade “funcional”, entendida de maneira integracionista. Essa retórica e ferramenta não apontam para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora “incluindo” os grupos historicamente excluídos (Walsh, 2009, p. 16).

Não é interesse neste trabalho incluir o conteúdo de história da África nesses marcos, pois o que se pretende é uma educação antirracista que se apresente como possibilidade de transformação social. Sendo assim, a mera inclusão da história da África de modo acrítico conforma as ideias já existentes em nossa sociedade, apontando a África como um não lugar, como uma imagem cristalizada de reinos e povos estáticos envoltos a misticismos, enquanto caberia à

Europa uma história cheia de dinamismo, conexões e transformações ao longo do tempo.

Um ensino que tende à chamada interculturalidade funcional, inclui as diferenças sem, contudo, questionar a sua construção histórica, sem apresentar os conflitos que a configuram, sem relacionar essas diferenças entre si e o sistema mundo em que vivemos.

O que busco com o ensino de história da África é combater as desigualdades sociais e a discriminação cultural. Portanto, a prática desse ensino deve basear-se no pensamento crítico e na crítica social, tornando visível os conflitos existentes dentro da sociedade e no conhecimento científico, que produzem e reproduzem o currículo eurocêntrico. Para tal empreitada, a pedagogia deve partir da interculturalidade crítica, pois

Como projeto político, social, epistêmico e ético, a interculturalidade crítica expressa e exige uma pedagogia e uma aposta e prática pedagógicas que retomam a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-político-social e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes (Wash, 2009, p. 26).

A concepção de uma pedagogia decolonial propõe o conceito de interculturalidade crítica como alternativa às abordagens superficiais de interculturalidade que se limitam ao reconhecimento e à tolerância das diferenças culturais. A interculturalidade crítica deve ser concebida como um processo de transformação social e epistemológica que desafia as relações de poder desiguais e as hierarquias entre culturas. Dessa forma, uma educação antirracista com base em uma pedagogia intercultural e decolonial se realiza a partir da inclusão de diferentes culturas e conhecimentos em todo o currículo, relacionando-se com os temas e conteúdos já existentes, elucidando e refletindo sobre os conflitos e conexões que agora se apresentarão a partir da multiplicidade e diversidade encontrados no conteúdo e no processo de ensino.

Parto do pressuposto de que a educação, a escola e o ensino de história, especialmente de história da África, devem transcender suas funções como simples espaços de reprodução social, configurando-se como instrumentos fundamentais para a emancipação dos grupos historicamente oprimidos. Embora, historicamente, a escola tenha sido um meio de reprodução das estruturas de dominação de classe e raça, ela também contém em seu interior as contradições inerentes a esse

processo, o que possibilita a emergência de práticas pedagógicas que promovem a resistência e a superação do status quo.

Por meio da atuação crítica dos profissionais do ensino da história e do acesso aos conhecimentos pertinentes à história da África, os discentes têm plena condições de desenvolver uma consciência reflexiva, que os habilita a intervir de maneira consciente e transformadora nas dinâmicas sociais e políticas que sustentam a desigualdade étnico-racial.

Nesse sentido, destaco a importante reflexão de Saviani (1991, p. 11), que concebe a inserção da educação na luta hegemônica como um processo dialético e multifacetado, composto por dois momentos simultâneos e organicamente articulados. O primeiro momento, de caráter crítico e negativo, envolve a desconstrução da concepção hegemônica dominante, que se fundamenta na ideologia burguesa – e pode-se acrescentar eurocêntrica – e na reprodução das relações de poder estabelecidas. Essa crítica é fundamental para desvelar os mecanismos de dominação e naturalização que sustentam as estruturas sociais injustas.

Paralelamente, desenvolve-se um segundo momento, positivo e construtivo, que trabalha o senso comum das classes populares, identificando em seu interior um núcleo de “bom senso” que pode ser ressignificado e elaborado criticamente. Esse processo possibilita a construção de uma concepção de mundo alternativa, orientada pelos interesses e pelas necessidades dos grupos subalternizados. Assim, a educação torna-se um espaço estratégico para a formulação e difusão de conhecimentos e valores que desafiam a ordem dominante, contribuindo para a construção de uma consciência crítica e para a ampliação do protagonismo social dos setores populares.

Tal concepção está em consonância com as ideias de Antonio Gramsci (1991, 1996), que destaca a centralidade da disputa cultural na construção da hegemonia. Para ele, a transformação social passa pela articulação entre crítica das ideologias dominantes e a valorização das experiências e saberes populares como fundamentos para uma nova ordem social (Gramsci, 1991, 1996).

Do mesmo modo, Freire (2005) reforça que a educação deve assumir um caráter libertador, pois o diálogo e a problematização do senso comum são caminhos para a conscientização crítica, permitindo que os discentes se tornem agentes ativos na transformação do mundo.

Dessa forma, concebo uma articulação entre a crítica ao eurocentrismo dominante e a compreensão da história africana como fundamentais para o processo de construção de uma educação verdadeiramente emancipadora, que promova a superação das desigualdades étnico-raciais, sociais e políticas. Em acordo com Damasceno (2005, p. 24), entendo que

Este trabalho educativo de reelaboração da concepção de mundo deve necessariamente começar pelo senso comum, pela sabedoria popular, discutindo-se o modo como esta foi engendrada. Isto implica conhecer a própria história que a produziu. No dizer de Freire, significa aprender a ler criticamente o mundo, a desvelar a realidade. Convém enfatizar que este “que fazer” educativo não é uma tarefa solitária, mas fruto das relações entre os homens que formam uma “comunidade de destino”, ou um grupo social. Só a partir deste momento de crítica é possível pensar a realidade como história e como cultura. e, mais ainda, avançar no sentido da sua transformação.

É a partir dessa perspectiva que busco o revigoramento do ensino de história da África na educação básica, com base no acúmulo historiográfico dos últimos 50 anos que apresentam a história africana desde representações do continente que diferem radicalmente da imagem eurocêntrica cristalizada. É preciso fazer com que esses avanços historiográficos cheguem nas salas de aula.

Partindo de nossa experiência, e em diálogo com outros profissionais do ensino de história, sabe-se que muitos professores que trabalham com a disciplina não dominam os temas e conteúdos referentes à história africana. A carência de domínio sobre os conteúdos da história africana por parte de docentes de História no Brasil não é um fenômeno isolado, mas um reflexo estrutural do racismo epistêmico (Grosfoguel, 2016), que marginaliza saberes não europeus.

Essa lacuna formativa, produto de uma educação pautada pela colonialidade, evidencia-se na desconexão entre os professores e referenciais fundamentais como a coleção *História Geral da África* (HGA), produzida sob a chancela da UNESCO entre 1964 e 1999. A obra, fruto de uma colaboração envolvendo diversos intelectuais africanos e não africanos, oferece um contraponto científico às narrativas hegemônicas, ao centrar-se na “perspectiva africana” (Barbosa, 2018) e nas dinâmicas endógenas do continente. Muitos colegas não sabem da existência da coleção, que está disponibilizada gratuitamente na internet.

Um dos méritos da HGA é o de construir uma história geral do continente pensando-o em sua totalidade, a partir de uma visão internalista. Tal abordagem

rompe com as narrativas históricas predominantes que privilegiam os acontecimentos externos e subdividem o continente em zonas qualificando e hierarquizando as sociedades e culturas africanas – os termos África branca e África negra por exemplo – como se a história africana fosse somente um resultado do que os povos vizinhos fizeram ou não ao continente africano.

A historiadora Mônica Lima destaca a grande importância dessa obra. A partir da frase: “A África tem uma História”, Lima (2006) demonstra que o renomado historiador Joseph Ki-Zerbo inaugura a Introdução à Coleção História Geral da África, em um contexto marcado pelos processos de independência de diversos países africanos, ocorrido majoritariamente nos anos 1960. Ainda que antes dessa iniciativa já existissem produções historiográficas de qualidade sobre o continente, a História Geral da África, segundo a autora, representou um marco na sistematização e difusão de um conhecimento histórico fundamentado, plural e comprometido com a valorização das narrativas africanas.

O enunciado “A África tem uma História” sintetiza a intenção política e epistemológica do projeto que é deslocar a investigação sobre o continente do lugar de objeto exógeno para o de sujeito ator de sua própria narrativa. Ki-Zerbo assume no prefácio uma perspectiva africana que reclama a historicidade do continente e denuncia as distorções herdadas do eurocentrismo. Portanto, a sua abertura é uma orientação que apresenta o projeto editorial da coleção (Lima, 2012).

A visão sobre a história da África que este projeto das Nações Unidas visava combater em grande parte fora construída no período colonial (que se iniciou em fins do século XIX e chegou até a segunda metade do século XX), mas também se alimentara da longa história do tráfico atlântico de escravos, quando foram criadas justificativas para o “infame comércio”. Era uma visão que negava à África o direito à sua história e aos africanos o papel de sujeitos e não apenas objetos de dominação, conversão ou escravização, como de costume.

Depois desta iniciativa, muito se criou e discutiu sobre a história da África, nas décadas seguintes. A contribuição dos estudiosos do próprio continente, com agendas próprias e sólidos trabalhos de pesquisa, trouxe novas luzes para este campo. Seus trabalhos ao mesmo tempo enriqueceram a análise geral com os dados dos processos históricos locais e inseriram os africanos de forma ativa na construção de uma história que ia além das fronteiras de seu continente (Lima, 2006, p.78)

A originalidade da coleção reside justamente na articulação metodológica e política, pois não se tratou apenas de somar estudos e juntar autores para escrever artigos numa coleção, mas construir um corpus capaz de

desnaturalizar preconceitos, como os que supõem que África é um continente “sem história”. O objetivo maior, portanto, foi de reinserir o continente na história por meio de categorias e problemas enunciados a partir de dentro. Esse movimento implicou também esforços de difusão e tradução, além de iniciativas pedagógicas voltadas à incorporação desses volumes em currículos e materiais didáticos. Essa coleção transformou-se, assim, num material importantíssimo tanto acadêmico quanto político-pedagógico (Barbosa, 2018).

Portanto, esse lugar de protagonismo, de ação, elucida os africanos como sujeitos históricos, agentes ativos no processo de construção e transformação de sua realidade. Ao fazer isso, a HGA resgata a humanidade, não só dos africanos no passado, mas também de toda a população negra mundial do presente. É nesse sentido que levar tal perspectiva africana para o ensino de história no Brasil possibilita uma educação antirracista, pois tanto contribui para a construção de uma identidade negra positiva, como desmistifica o lugar subalterno da África e a ideia de superioridade europeia.

Ao utilizar essa coleção de forma criativa e reflexiva, os professores podem contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, valorizando outras histórias e culturas, contribuindo no combate as imagens eurocêntricas sobre o continente africano, oferecendo uma visão abrangente e aprofundada da história da África, mas também uma história mais completa da humanidade desde suas origens até o século XX, destacando a riqueza cultural e as importantes e fundamentais contribuições da África para a civilização humana.

A partir do que foi dito, concluo que não é somente a partir da falta de história da África dentro do conteúdo e do livro didático que se reproduz uma visão eurocêntrica no ensino de história. O modo como se incluem e se aborda a África, os africanos e seus descendentes também produz visões estereotipadas e essencializadas sobre estes, como: pensar e associar o negro na história somente a escravidão moderna; trazer elementos que sejam associados sempre ao místico, a aquilo que é folclorizado; ou tratá-los sempre no ensino de história com uma visão paternalista, num lugar somente de sofrimento e angústia e não de movimento e resistência.

É necessária uma reorientação epistemológica que conteste a zona do “não ser” (Fanon, 2020) atribuída aos povos africanos e afrodiaspóricos. Proponho, portanto, a inserção transversal da história africana no ensino de história da

educação básica — articulada às periodizações tradicionais (Antiguidade, Modernidade etc.) —, por meio da adoção de uma abordagem decolonial e intercultural, pois, como explicam os autores Candau e Oliveira (2010, p. 24), “A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber”.

Tal perspectiva rejeita a substituição de um centro por outro, privilegiando diálogos horizontais entre saberes e o enfrentamento das assimetrias de poder no currículo. Nesse sentido, o ensino da história africana não se reduz à transmissão de conteúdos, mas configura um ato político de “reexistência”, capaz de fomentar uma consciência histórica crítica (Rüsen, 2001).

O Brasil é um país com dimensões continentais, diverso regionalmente e culturalmente. Impuseram-se valores e costumes eurocêntricos ideologicamente a todo país em torno de uma frágil identidade nacional. As consequências desse processo culminaram em racismo, xenofobia, intolerância religiosa e outras discriminações e violências. Conhecer a história da África e dos africanos de maneira crítica, mas igualmente positiva, poderá contribuir para o combate ao racismo na formação de uma nova consciência histórica.

Ensinar a história da África e dos africanos no Brasil, a dos brasileiros de ascendência africana e a dos povos indígenas visa, na realidade, proporcionar mecanismos para que cada brasileiro possa iniciar um passo em direção a ele mesmo primeiro e depois em direção ao outro para construir uma sociedade cujo ser humano seria a principal preocupação. E nesse encontro, possa dar mais um passo para os processos de reconciliação consigo e um processo de reconciliação nacional (Kaly, 2013, p. 213-214).

É com o intuito de contribuir para a formação de uma nova consciência histórica nacional que penso este trabalho. Acredito que o ensino de história da África trabalhado de forma sistemática, presente em todos os anos da educação básica, é fundamental para que se efetive uma educação antirracista, que compreenda a diversidade e as contribuições da história e saberes dos grupos que foram excluídos do currículo, bem como as relações de poder que fomentaram uma visão distorcida e incompleta da história.

Dito isto, não busco inventar a roda, mas contribuir para a efetivação de uma educação antirracista focada no ensino de história da África. Pretendo agora,

com este trabalho, apresentar um produto pedagógico que tenha como centro a coleção de História Geral da África, mostrando a possibilidade de sua utilização no ensino de história na educação básica, observando as bases já estabelecidas, como a própria lei 10.639/2003, o que se deriva dela que são as Diretrizes Curriculares para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana, e a BNCC.

É a partir dessa trilha histórica que pretendo contribuir para com o ensino de história, apresentando, dentro da escola, a África e o africano na história mundial. Desse modo, à luz das diretrizes para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e da BNCC de história do ensino fundamental, busco com o produto pedagógico elaborado trabalhar a perspectiva africana como possibilidade para um ensino de história antirracista.

3. GUIANDO-SE PELA HISTÓRIA DA ÁFRICA: uma breve apresentação do produto

O produto educacional “Guiando-se pela História da África: em busca de uma educação antirracista”, que compõe parte desta pesquisa foi elaborado como um instrumento de apoio a professoras e professores de História do Ensino Fundamental, especialmente para o trabalho com as temáticas de História da África nos 6º, 7º e 8º anos, em consonância com a Coleção História Geral da África (HGA), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com as diretrizes da Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

O material dialoga diretamente com os conteúdos e perspectivas apresentadas na Coleção História Geral da África (HGA), publicada pela UNESCO, que reúne especialistas africanos e da diáspora na construção de uma narrativa plural e crítica, rompendo com visões eurocêntricas. A coleção representa um marco na historiografia africana, pois rompe com essa tradição eurocêntrica que, por séculos, apresentou a África como um espaço homogêneo, atrasado e dependente da história europeia. Ao valorizar fontes africanas, a oralidade, a diversidade cultural, política e social, a HGA oferece subsídios essenciais para uma educação antirracista.

A HGA foi publicada a partir da década de 1980 e cobre o período desde a pré-história até os tempos contemporâneos, estando assim organizada: Volume I: Metodologia e Pré-História da África; Volume II: África Antiga; Volume III: África do século VII ao XI; Volume IV: África do século XII ao XVI; Volume V: África do século XVI ao XVIII; Volume VI: África do século XIX à década de 1880; Volume VII: África sob dominação colonial, 1880-1935; Volume VIII: África desde 1935.

Organizada em diversos volumes temáticos, a HGA aborda as sociedades africanas de forma ampla e complexa, destacando suas civilizações, organizações políticas, econômicas e culturais, assim como os processos de resistência, intercâmbio e transformação ao longo da história. Entre os temas tratados estão: as primeiras sociedades humanas, os grandes impérios e reinos africanos, o comércio transaariano, a escravidão e a diáspora africana, a colonização europeia e os movimentos de independência e contemporâneos. A HGA também valoriza a diversidade cultural e étnica do continente, incluindo a oralidade, a arte, a música, a literatura e os sistemas de conhecimento locais.

No contexto educacional brasileiro, a HGA é um recurso fundamental para o ensino de História, pois fornece subsídios para que professores e estudantes compreendam a importância da África e da diáspora africana na formação da sociedade global e do Brasil. A utilização desta coleção no ensino contribui diretamente para a implementação da Lei nº 10.639/2003, da BNCC e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, promovendo uma educação antirracista, crítica e inclusiva.

As DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais orientam que a escola promova o reconhecimento e a valorização da diversidade étnica e cultural, combatendo preconceitos e estereótipos, enquanto as DCNs para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana indicam que o currículo deve incluir a história afro-brasileira e africana, destacando a centralidade da população negra na formação da sociedade brasileira, seus saberes, resistências e contribuições.

As DCNs são documentos oficiais que orientam a organização dos currículos escolares no Brasil, garantindo que a educação esteja alinhada a princípios legais, éticos e sociais. No contexto da educação básica, as DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são de extrema importância, pois estabelecem que a escola deve promover a valorização da diversidade étnica e cultural, garantindo o respeito às diferenças e combatendo preconceitos, estereótipos e discriminações. Além disso, orientam a implementação de práticas pedagógicas que reconheçam a contribuição de diferentes grupos étnicos e culturais na formação da sociedade brasileira, incluindo africanos, afro-brasileiros e povos indígenas, como também incentivam a formação crítica dos estudantes, de modo que compreendam as desigualdades históricas e sociais e participem da construção de uma sociedade antirracista.

Por essa razão, essas DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana determinam que os currículos de História incluam conteúdos sobre a história africana, a diáspora africana e a cultura afro-brasileira, garantindo a visibilidade de grupos historicamente marginalizados. Isso remete a abordagens que levem em consideração temas como resistência, escravidão, contribuições culturais e sociais africanas e afro-brasileiras, permitindo que os estudantes compreendam a

centralidade desses povos na história do Brasil e do mundo. Em conjunto com a Lei nº 10.639/2003, as DCNs fortalecem a educação antirracista, oferecendo aos professores Diretrizes contundentes para que o ensino de História não seja feito em uma perspectiva eurocêntrica.

A BNCC, objeto de muitas contradições e debates, é um documento normativo que define os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes da Educação Básica no Brasil, orientando a elaboração dos currículos das redes e escolas. Segundo seus proponentes, busca garantir qualidade educacional, ao assegurar que todos os alunos tenham acesso aos conteúdos essenciais e às competências fundamentais para sua formação. Entre os objetivos centrais está o desenvolvimento da capacidade de analisar diferentes fontes, reconhecer múltiplas perspectivas e compreender a diversidade cultural e social do mundo, com atenção especial às contribuições de povos africanos e afro-brasileiros.

A BNCC História para o ensino fundamental, anos finais, está pautada por três procedimentos básicos: 1) pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico; 2) pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens; 3) pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias.

Embora a BNCC possa trazer esses elementos acima apontados, também há uma série de problemas no que diz respeito ao ensino de história, pois, segundo seus críticos, há uma redução e fragmentação dos conteúdos. Ao priorizar competências e habilidades, a BNCC tende a tratar temas complexos de forma superficial, sem aprofundamento histórico. O documento também não consegue se desvencilhar de uma perspectiva eurocêntrica, apesar da inclusão da África e da diáspora africana, pois a narrativa ainda privilegia processos históricos europeus, mantendo a África em posição secundária. Além do mais, focaliza em habilidades

em detrimento do conhecimento histórico, deixando lacunas na ênfase em análise de fontes e argumentações críticas, dependendo, assim, da iniciativa do professor. A BNCC também oferece pouca orientação metodológica e contextualização regional, exigindo formação docente específica e materiais pedagógicos adequados, podendo produzir uma despolitização da história, simplificando conteúdos e levando à naturalização de processos históricos complexos, como colonialismo, escravidão e resistência africana.

Por essa razão, acredito, também, que sendo uma realidade que existe, a BNCC precisa ser complementada com materiais pedagógicos, como a História Geral da África, e com a aplicação DCNs, a fim de garantir uma abordagem histórica plural, crítica e antirracista, respeitando a diversidade cultural e étnico-racial e possibilitando uma compreensão aprofundada da história afro-brasileira e africana.

Os conteúdos presentes na HGA, nas proposições e nos princípios da DCNs, podem garantir que o currículo seja trabalhado em função de uma educação antirracista. Assim, a BNCC pode ser usada para orientar que a História seja conectada à realidade contemporânea, preparando os estudantes para compreenderem a diversidade cultural, étnica e social do mundo em que vivem.

Segue uma proposta visual resumida para a guia de orientação pedagógica, relacionando cada volume da História Geral da África (HGA) ao que consta na BNCC de História do ensino fundamental, anos finais, e sugerindo atividades pedagógicas, sob a perspectiva da Lei 10.639/2003 e das citadas DCNs.

Ano do ensino fundamental	Objetos de conhecimento BNCC	Habilidades BNCC	Volume HGA	Conteúdos propostos pela DCNs	Sugestões de atividades
6º ANO	- Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico -As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos	EF06HI01: Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas); EF06HI03: Identificar as hipóteses científicas	Volume1 <i>Metodologia e Pré-História da África</i> Volume 2 <i>África Antiga</i>	– O papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; – A história da ancestralidade e religiosidade africana;	- Produzir linha do tempo comparando civilizações africanas e outras estudadas. - Mapear regiões e cidades importantes das antigas civilizações africanas.

de sedentarização - Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos) -As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias - O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio -Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África)	sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação; EF06HI05: Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas; EF06HI07: Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades; EF06HI14: Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços; EF06HI15: Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado		– Núbios e egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; – As contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais;	- Pesquisar símbolos, escrita e arquitetura antiga africana e apresentar para a turma.
--	--	--	--	---

7º ANO	- A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História - A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno - Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial - As descobertas científicas e a expansão marítima - As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental - As lógicas internas das sociedades africanas - A escravidão moderna e o tráfico de Escravizados	EF07HI02: Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico; EF07HI03: Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas. EF07HI14: Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente; EF07HI16: Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e	Volume 3 <i>África do século VII ao XI</i> Volume 4 <i>África do século XII ao XVI</i> Volume 5 <i>África do século XVI ao XVIII</i>	– As civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbabwe; – O tráfico e a escravidão do ponto de vista dos escravizados; – O papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; – As universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI	- Criar mapas do comércio transaariano destacando rotas e produtos. - Debater sobre riqueza e organização política dos impérios africanos. - Produzir apresentações sobre líderes e cidades importantes.
----------------------	---	--	--	--	--

	- A emergência do capitalismo	zonas africanas de procedência dos escravizados; EF07HI17: Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo.			
8º ANO	- A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão - O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial - Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais - O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia - Pensamento e cultura no século XIX:	EF08HI19: Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas; EF08HI20: Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas; EF08HI23: Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia; EF08HI26: Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia; EF08HI27: Identificar as tensões e os	Volume 6 <i>África do século XIX à década de 1880</i> Volume 7 <i>África sob dominação colonial, 1880-1935</i>	- A ocupação colonial na perspectiva dos africanos; – As relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; – A formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; – As tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro), política, na atualidade.	- Elaborar cartazes ou infográficos sobre o tráfico transatlântico. - Pesquisar e apresentar trajetórias de resistência africana e afro-brasileira. - Produzir textos ou dramatizações sobre a vida cotidiana de povos africanos antes, durante e após a escravidão.

darwinismo e racismo	significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.
----------------------	---

Com esse quadro, sintetizo alguns elementos que estarão presentes no guia de orientação organizada na seguinte estrutura para o professor: 1. Ano do fundamental → 2. Objetos de conhecimento BNCC → 3. habilidades da BNCC → 4. Volume HGA → 5. Conteúdos propostos pela DCNs → Sugestões de atividades. A proposta é facilitar o planejamento de aulas e garantir que o ensino de história da África seja crítico, em acordo com o que preconiza a legislação educacional e uma educação antirracista.

Nessa proposição, o ensino de história não eurocêntrico e antirracista no Ensino Fundamental deve articular a Lei nº 10.639/2003, a BNCC e as DCNs. Essa articulação pode garantir que as contribuições dos povos africanos e afrodescendentes sejam reconhecidas, compreendidas e difundidas adequadamente no ensino fundamental.

É importante que as DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira sejam conhecidas em profundidade por professoras e professores da educação básica, para que seja fortalecido o combate a preconceitos e estereótipos e assegurados conteúdos sobre história afro-brasileira e africana de forma contínua, contextualizada e significativa.

Em conjunto com a coleção HGA, esses instrumentos legais e curriculares podem oferecer aos professores subsídios para construir práticas pedagógicas que não apenas transmitam informações, via de regra eurocentradas, mas promovam a formação e informação horizontal sobre a importância da África e da população afro-brasileira na história e na construção da sociedade contemporânea. Assim, o ensino de História pode se tornar um território de emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, penso serem determinantes algumas possíveis considerações finais. Primeiramente, esta dissertação buscou compreender a educação como ferramenta de reprodução, mas também de transformação da sociedade. Em segundo lugar, acredito que, para realizar um trabalho educacional voltado para as relações étnico-raciais que intervenha positivamente na sociedade, é necessário se apropriar das lutas do movimento negro brasileiro, bem como dos avanços legislativos e curriculares da nossa educação nacional. Buscou-se evidenciar o eurocentrismo como um processo de dominação ideológico, que tem como base os diferentes processos históricos como a expansão marítima, o colonialismo e o imperialismo, contudo, procurando formas de enfrentamento a esse paradigma.

O sistema educacional brasileiro foi fundamental para a produção e reprodução de uma sociedade desigual. Quando se pensa em termos de acesso à educação formal, viu-se que a população negra foi excluída das escolas ao longo da história do nosso país. Para além, quando se investiga o currículo presente nessas instituições, percebe-se a ausência da história, cultura e saberes africanos, afrobrasileiros e indígenas. Entretanto, essa mesma educação pode se tornar um espaço de disputa, ao reivindicar e introduzir conteúdos, temáticas e saberes relacionados à população negra e aos povos originários.

É desse modo que observo o movimento negro organizado e sua luta por melhores condições de vida, principalmente o acesso à educação, bem como uma revisão curricular das instituições de ensino e de suas disciplinas. Essa luta obteve como conquistas legislações que obrigam as escolas a incluírem conteúdos produzidos e voltados à população negra, como também políticas públicas que caminham no mesmo sentido. É de suma importância basear-se no legado combativo do movimento negro e nos seus resultados políticos para realizar um trabalho em prol de uma educação antirracista. Foi o que propus fazer em relação às leis 10.639/2003 e 11.645/2008, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e a BNCC.

Entretanto, não se pode pensar uma educação das relações étnico-raciais acriticamente. É preciso compreender o processo histórico em que se forma

e conforma o eurocentrismo e o racismo, buscando alternativas teóricas que possam combatê-los e superá-los. Em relação ao ponto central deste trabalho, o continente africano, acredita-se que sua história é parte da história da humanidade, assim como a história europeia, asiática e americana fazem parte da história dos africanos e do ser-humano onde quer que esteja.

Penso que o caminho para compreender a história do continente africano não pode fugir da sua realidade e dos problemas que surgem ao confrontá-la. As riquezas de sua cultura não podem submergir as contradições que surgem, assim como essas contradições não são toda a história da África. Bem como também o continente africano não pode ser pensado de forma isolada, existe uma conexão que incide, inclusive, na história da Europa, da Ásia e da América, que aparecem muitas vezes de forma caricaturadas e idealizadas. Espero que se abram os caminhos e que deles surja a totalidade da história para a compreensão do continente africano.

Entender tais conceitos e circunstâncias propicia a construção e difusão de uma educação antirracista, munindo-se de ferramentas como a pedagogia decolonial e a perspectiva africana. São esses debates históricos e teóricos que serviram de bússola para esta dissertação, guiando esta produção a um resultado que possa contribuir minimamente para uma educação diversa, plural e antirracista.

Espero que esta pequena contribuição para a educação brasileira cumpra sua função social e auxilie os professores de história em seu cotidiano, na elaboração de aulas e na prática do ensino. Sabe-se o quanto é difícil dar conta de várias turmas lotadas e de diversos conteúdos. Por essa razão, instrumentos que estimulem a formação docente, orientem a trabalhar diferentes temáticas e conteúdos que não são habitualmente trabalhados são sempre bem-vindos.

Também existem limites neste trabalho, que possivelmente pode ser melhorado a partir de acréscimos e da crítica de quem vive o “chão da escola”. É indispensável que tal tarefa seja feita por quem escreve, mas também por quem lê. O que apresento é um trabalho que se pretende coletivo, de professor para professores. Desejo que sirva para o ensino de história e que seja aprimorado a partir de sua utilização na prática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

AMIN, Samir. **O eurocentrismo: crítica de uma ideologia.** São Paulo: Lavrapalavra, 2021.

AMIN, Samir. A amplitude dos desafios: reflexões sobre as origens e os desdobramentos das resistências e das lutas – a dimensão econômica. In: AMIN, Samir; HOUTART, François (Orgs.). **Mundialização das resistências: o estado das lutas 2003.** São Paulo: Cortez, 2003.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o Giro Decolonial.** Revista Brasileira de Ciência Política, no11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.

BARBOSA, Muryatan Santana. A perspectiva africana na História Geral da África (Unesco). **Tempo.** Niterói, Vol. 24 n. 3, set./dez. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tem/a/jxmyrvdWdvxZJVqnvkr3FGm/?lang=en&utm_source=chatgpt.com. Acesso em 12 ago. 2025.

BERNADINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramon; MALDONADO-TORRES, Nelson. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC/SEPPIR, 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece 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.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo.** São Paulo: Veneta, 2020.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos.** Tempo [online]. 2007, v. 12, n. 23

DUSSEL, Enrique. Meditações anti-cartesianas sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra/Portugal: CES, 2009.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; UNESCO, 2012.

GONCALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, dez. 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000300009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 12 ago. 2025.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas políticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p.103-123, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/27902>. Acesso em 10 ago. 2025.

FAGE, John D. A evolução da historiografia da África. In: KI-ZERBO, Joseph (org.). **História Geral da África: metodologia e pré-história da África**. V. 1, 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FOÉ, Nkolo. **A Questão Negra No Mundo Moderno**. *Sankofa*, v. 4, n. 8, p. 60-82, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1983-6023.sank.2011.88812>

FOÉ, Nkolo. **África em diálogo, África em autoquestionamento: universalismo ou provincialismo? “Acomodação de Atlanta” ou iniciativa**. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 29, n. 47, p. p. 175-228, mar. 2013. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/31332>>. Acesso em: 21 oct. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 43ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; UNESCO, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOBSBAWM, Eric. **A era dos impérios 1875-1914**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KALY, Alain Pascal. O ensino da história da África no Brasil: o início de um processo de reconciliação psicológica de uma nação? In: **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

KI-ZERBO, Joseph. Introdução. In: KI-ZERBO, Joseph (org.). **História Geral da África: metodologia e pré-história da África**. V. 1, 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LANDER, Edgardo. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1984.

LIMA, M. A África tem uma história. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 46, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21269>. Acesso em: 12 ago. 2025.

LIMA, Monica. História da África: temas e questões para a sala de aula. **Cadernos Penesb** – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF (n.7) (novembro 2006) Rio de Janeiro/Niterói – Quartet/EdUFF, 2006. Disponível em: <http://penesbi.uff.br/publicacoes/> Acesso em 12 ago. 2025.

NASCIMENTO, Beatriz Nascimento. **Uma história feita por mãos negras; organização Alex Ratts**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra/Portugal: CES, 2009.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I - o processo de produção do capital. trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N1 Edições, 2018.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Lisboa/Portugal: Antígona, 2014.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MOURA, Clóvis. **História do negro brasileiro**. São Paulo: Dandara Editora, 2023.

MOURA, C. Escravismo, colonialismo, imperialismo e racismo. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 14, 1983. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20824>. Acesso em: 12 ago. 2025.

MUDIMBE, Valentin Yves. **A invenção de África: Gnose, filosofia e a ordem do conhecimento**. Mangualde (Portugal), Luanda: Edições Pedagogo; Edições Mulemba, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas escolas brasileiras: entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). **História**, v.28, n.2, p.143- 172, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/XFYFDQdX8nfx9f4DhrSbx9v/?lang=pt>. Acesso em 10 ago. 2025

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Lições sobre a África**: Diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005). Brasília: Universidade de Brasília, 2007. (Tese de Doutorado).

OLIVEIRA, Iolanda. **O Negro No Sistema Educacional Brasileiro: alguns aspectos históricos e contemporâneos**. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/167086/apresentacao_iolanda_oliveira.pdf Acesso em 19 set. 2023.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

REGIS, Kátia. **Relações etnicorraciais e currículos escolares**: análise de teses e dissertações em educação. São Luís/MA: EDUFMA, 2012.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. **Revoltas escravas no Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 2021.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio: História dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula [Orgs.]. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº. 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição 32. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 10ª ed. São Paulo: editora Cortez/Autores Associados, 1991.

SODRÉ, Muniz. Identidade, cultura e globalização. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-42.