Educação das Relações Raciais

balanços e desafios da implementação da lei 10639/2003

ação educativa
FORDFOUNDATION
Brot für die Welt

O ensino de história da África e a descolonização dos currículos

um desafio para os países com passado colonial

Bruno Julio Kambundo[1]

Jaqueline Lima Santos[2]

[1] Licenciado e mestrando em História pelo ISCED de Luanda, chefe da repartição de história do ISCED, onde leciona as disciplinas “História da África” e “Prática Docente”. Pesquisador nas áreas de resistências africanas do seculo XX e educação. É também coordenador do Núcleo dos Amigos da História.

[2] Doutoranda em Antropologia Social pela UNICAMP. Pesquisadora nas áreas de relações étnico-raciais, educação, juventude, gênero, pós-colonialismo e cultura Hiphop no PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa).

Este artigo visa refletir sobre o impacto do colonialismo europeu na concepção de currículos educacionais, tendo como recorte o caso do Brasil. Em 2003, foi aprovada a lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, desafio importante para um país que ainda nega a participação de africanos e afro-brasileiros como sujeitos de sua construção. Considerando a valorização da história e cultura das populações negras e o reconhecimento das contribuições dos povos africanos para o desenvolvimento da humanidade como passos importantes para a ampliação da visão de mundo de pessoas em processo de formação, apresentamos pontos e estratégias que consideramos fundamentais para a descolonização dos currículos e abordagem da temática.

Palavras-chave: currículo; história da África; educação para as relações étnico-raciais; educação; descolonização.

Introdução

"Enquanto os leões não puderem contar sua história, as histórias de caça continuarão a glorificar os caçadores" é uma frase de autor desconhecido muito difundida entre africanos e seus descendentes vivendo na diáspora. Isto porque, em diferentes lugares do mundo onde se fez presente o colonialismo europeu, a organização dos currículos escolares, da pré-escola ao ensino superior, sofre ainda hoje com a desvalorização dos conhecimentos locais. Diversos povos tiveram seus saberes, organizações sociais e processos de lutas e resistências invisibilizados na história, dando lugar para abordagens que reforçam valores civilizatórios europeus e naturalizam as desigualdades e dominação que estes impuseram ao resto do mundo no período colonial.

No entanto, vemos no último século um movimento de recuperação da humanidade roubada protagonizado por atores locais ou provenientes de contextos diaspóricos. Estes vêm realizando um esforço de: 1) identificar os saberes e produções de atores locais que foram silenciadas pelo paradigma colonial e 2) produzir novos conhecimentos e leituras sobre a realidade local e/ou suas identidades a partir de uma outra ótica. Situam-se no campo dos estudos pós-coloniais, estudos decoloniais, estudos culturais, teoria crítica, estudos africanistas etc, além de fazer contraponto dentro de correntes tradicionais de formação: ciências sociais, história, economia e até mesmo nas ciências exatas e biológicas.

Sobre a voz colocada historicamente como subalterna, Gayatri Chakravorty Spivak (1985), na obra ***Can the Subaltern Speak?***, afirma que o subalternizado sempre foi representado nas leituras hegemônicas, desde o período de colonial, pela voz do outro. Cabe ao intelectual pós-colonial movimentar-se contra essa subordinação, criando espaços por meio dos quais os destituídos possam se articular e falar. Esta ação se inicia pelo questionamento das formas de representação e, posteriormente, pelo agenciamento em busca de espaços para a autorrepresentação.

Segundo James Clifford (1998), a desintegração e redistribuição do poder colonial da década de 1950, acompanhada das teorias culturais e pós-coloniais a partir dos anos 1960, deslocou o Ocidente do lugar – de poder – de único produtor de conhecimento possível, o que promoveu o questionamento desse "outro" produzido pelo discurso ocidental. As formas de representação colonial criadas no Ocidente passam a ser questionadas, exigindo uma relação de negociação pelos sujeitos estudados.

Em seu livro "Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social" (2007), Boaventura de Souza Santos defende que a produção de conhecimento ocidental, colocada como hegemônica, precisa ser deslocada do lugar de ciência única e legítima, pois "a compreensão de mundo é muito mais ampla que a compreensão ocidental de mundo".

Segundo Boaventura, essa ciência ocidental, o saber no Norte (dos países denominados "desenvolvidos"), acabou se tornando predominante nas relações do Sul (países periféricos), o que teve como

consequência a produção de teorias fora do lugar, que não se ajustam às realidades sociais locais, e, apesar de diversas experiências estarem sendo desenvolvidas no Sul, elas continuam sendo pensadas por meio da perspectiva do Norte. As universidades do Sul ainda seguem o modelo do Norte, e ao olhar para o Sul a partir do saber do Norte, as teorias acabam por reproduzir as desigualdades entre Sul e Norte.

Consideramos que a quebra de paradigmas vai para além da abertura para uma abordagem e modelo de formação que valorizem a história e culturas dos povos não ocidentais. É necessário que se valorizem as vozes e produções locais, movimento fundamental para redesenhar o que é estudado e produzido nas universidades e difundido a partir delas. Neste sentido, propomos que o processo de descolonização mental e dos currículos seja visto como parte do processo de libertação do regime colonial, este último que ainda impacta no imaginário social, seja no Brasil, com um processo de independência mais longínqua, seja em países africanos que vivem um contexto pós-colonial mais recente.

Frantz Fanon, em *Pele Negra, Máscaras Brancas* (1952), afirma que, como consequência do colonialismo, o homem negro não é um homem, é um homem negro, pois este teve a sua humanidade roubada a favor de uma dita "superioridade dos homens brancos". "O negro além de ter que vestir aquilo que o branco lhe impôs é cercado de estereótipos presentes em livros e filmes sobre aquilo que se vê como ser negro", estereótipos que alimentam

o desejo de não ser negro, por terem seus corpos marcados pela cor à qual são atribuídos juízos depreciativos.

Tanto o negro como o branco, para o autor, foram construídos como sujeitos alienados dentro do sistema colonial, sendo os primeiros mistificados nessa alienação e os segundos mistificados e mistificadores. Os negros são mistificados porque foi elaborada sobre eles uma imagem de subalterno, e os brancos são mistificadores porque, como colonizadores, elaboraram sobre si uma imagem de superioridade em relação ao negro também mistificada enquanto tal. A alienação encontra-se na crença de que um grupo racializado é superior a outro grupo também racializado. Fanon acredita que a libertação do homem negro se dá pela compreensão das relações raciais entre branco/negro e pela desconstrução desse imaginário colonial que não passa de uma ideologia dos "imbecis".

Conforme Anibal Quijano (2000), não haverá construção de um projeto real de Estado-nação sem pensar a descolonização das estruturas de poder, do imaginário e a democratização da sociedade e do Estado. Este modelo que vivemos, em contextos pós-coloniais onde desigualdades e privilégios do regime colonial se mantêm, é chamado pelo autor de "colonialidade do poder". Na "colonialidade do poder", raça funciona como operador ideológico que naturaliza relações de poder, possibilita a dominação e impede o desenvolvimento de um projeto de Estado-nação que respeite o direito de todos que compõem a sociedade. A "colonialidade do poder" implica, conforme o autor, em uma "colonialidade

do saber", ou seja, no campo da ciência, significa a predominância de um saber eurocentrado, no qual, embora tenha ocorrido um processo de descolonização territorial em diferentes contextos, fica a ilusão de que as produções de sujeitos mistificados como "superiores" configuram-se como saber universal, invisibilizando as produções locais e impossibilitando que as pessoas compreendam o mundo a partir do próprio mundo em que vivem.

Desta forma, Quijano (2000) defende que "é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos», e o sucesso dos movimentos de mudança só acontecerá quando a descolonização da sociedade for um ponto de partida.

São muitas as referências e possibilidades para reconstruir uma abordagem sobre a história que não seja centrada somente na história do ocidente e que não enfoque os países que estiveram sob regime colonial unicamente na ótica eurocêntrica. Ao longo dos séculos são diversas as produções que foram invisibilizadas sobre essa temática, mas que podem ajudar o continente africano e o resto do mundo a desmistificar a ideia de África sem história ou da existência de África a partir da chegada dos europeus, e são algumas dessas possibilidades que pretendemos apresentar neste texto.

Sônia Silva (2014) afirma que

> "[...] para os africanos, o conhecimento do passado e das suas próprias sociedades representa uma tomada de consciência indispensável ao estabelecimento da identidade cultural africana, num mundo plural e em

> mutação, e é bastante importante tornar conhecido o passado de África numa perspectiva justa, tão ansiosa pelos africanos, tanto no continente como no exterior" (SILVA, 2014, p. 50).

De acordo com a autora, tanto no regime colonial como nos primeiros anos de independência o ensino da história da África reduzia-se em programas eurocêntricos e até 1960 poucas universidades africanas tinham cursos sobre a temática. É sintomático que esta seja uma realidade vivenciada não somente na diáspora, mas também no continente africano. Foi a partir da II Guerra Mundial que historiadores africanos e da diáspora começaram a trazer novos enfoques sobre a temática, contribuindo, assim, para libertar a África e o resto do mundo de um olhar ocidentalizado sobre sua história. Esses estudos buscaram "resgatar e revalorizar a história de África, um continente e um povo que participaram da construção de grandes sistemas filosóficos e políticos-administrativos, na descoberta de novas tecnologias, enfim, no desenvolvimento da Humanidade" (SILVA, 2014, p. 52).

Esta nova abordagem elaborada por intelectuais africanistas como Joseph Ki-Zerbo, Cheick Anta Diop, Elikia M'Bokolo, entre outros, desconstroem a ideia de que a história da África começa com a chegada dos europeus e colocam o continente como detentor da sua própria história, que não é uma história isolada que ocupa o lugar da "diferença", mas uma história que faz parte da história universal. Pode parecer óbvio, mas o que podemos afirmar como docentes é que essas narrativas afri-

canistas ainda não estão generalizadas e precisam ganhar mais espaço em centros de formação e produção de conhecimento – seja na mídia, nas escolas, nos grandes centros de pesquisa etc. - na África e na diáspora.

No caso do Brasil, o processo de desumanização pautado na ideia de "raça" produz a negação da participação e contribuição dos não-brancos na construção de dinamização da história do país. Quando falamos do tema escravidão, "pouca ou nenhuma importância se dá ao papel do escravizado como participante do processo contraditório de lutas e reajustes que caracterizou o sistema escravista" (MOURA, 1981). Clóvis Moura afirma que o escravizado não era somente "coisa", era "ser", e o simples fato de negar-se como escravo, criando movimentos e atitudes contra o sistema, colocava-o como participante da dinâmica social, ou seja, sujeito atuante e não passivo.

Parte considerável dos estudos sobre a presença africana no Brasil não enfatiza a dinâmica que estes sujeitos deram à formação do país – cultural, econômica, política etc. –, sendo que, em muitos casos, priorizou-se uma abordagem unilateral senhor-escravizado, dando a este uma condição natural, e não situando tal condição dentro das relações de poder. Por esse fator, Moura (1981) acredita que as nossas correntes de pensamento buscaram uma interpretação diagonal do passado e até hoje sofrem influência do período escravista, ou seja, o pensamento está subordinado à herança da escravidão.

Acreditamos que, para compreender a presença negra no Brasil, 51% da população (IBGE,

2010), faz-se necessário um trabalho mais amplo. Tanto as universidades quanto as escolas de educação básica precisam ter um currículo descolonizado, ou seja, têm que descentralizar seus conteúdos da perspectiva europeia e fazer uma distribuição mais equânime que possibilite contato com diferentes períodos históricos do continente africano, suas organizações políticas, econômicas e sociais e seus saberes que foram fundamentais para o desenvolvimento do Brasil.

Para isto, a lei 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9394/96), tornando obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos sistemas educativos, vem propor uma quebra de paradigmas fundamental para avançarmos neste tópico. O documento que regulamenta esta lei, as Diretrizes Curriculares para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira e para a Educação das Relações Étnico-raciais, apresenta dois eixos fundamentais para implementação da temática:

1. educação das relações étnico-raciais;
2. História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Consideramos que estes dois eixos são fundamentais para que a importância da temática seja enraizada nas políticas educacionais. Discutir educação para as relações étnico-raciais é possibilitar que as pessoas envolvidas no processo educativo reflitam como cidadãos negros, brancos, indígenas, asiáticos e provenientes de diferentes grupos étnicos que se relacionam cotidianamente, como produzem desigualdades, a importância do respeito às diferenças e o exercício alteridade. Essa reflexão

ajuda as pessoas a compreenderem e situarem os fenômenos ao longo da história a se reposicionarem na construção de uma sociedade que respeite e valorize todas e todos. O ensino de história e cultura africana e afro-brasileira é uma chave para a valorização e reconhecimento da participação e das contribuições dos povos africanos e afro-descendentes para a humanidade, deslocando-os para o lugar de sujeitos.

Conforme Boubacar N. Keita, em *História da África Negra* (2009), a história da África lança luz sobre a história da humanidade e a ideia de que esse continente não tem história está relacionada com paradigmas coloniais e teorias raciais que veremos a seguir. Em um primeiro momento, tentaremos desmistificar os mitos da não historicidade africana e, posteriormente, apresentaremos temas estratégicos que podem ser abordados no ensino sobre essa temática.

África sem história? Conceitos, movimentos e correntes

Um conjunto de situações ocorridas na segunda metade do século XIX ganha centralidade nos debates históricos, como o fim do tráfico negreiro, as novas viagens de expansão territorial europeias, a Conferência de Berlim e os movimentos de resistência africana. Em meio a esses acontecimentos, países europeus em ofensiva imperial sob diferentes territórios buscam meios de justificar

suas ocupações, cunhando novas teorias racialistas e fortalecendo a ideia de "missão civilizatória" no continente (KEITA, 2009, p. 15).

Após séculos de determinismos que operavam como mecanismo de inclusão/exclusão, raça torna-se no século XIX categoria científica. Até o século XVI raça era utilizada para categorizar o pertencimento familiar da nobreza, ou seja, era de raça quem tinha boa descendência. Aos poucos, o conceito "raça" vai se abrindo, considerando, além da descendência, a virtude como elemento para incluir grupos sociais. Esse processo é acompanhado do enfraquecimento do poder real e da ascensão da burguesia (HOFBAUER, 2006).

No início do século XVIII cidadania era um conceito diretamente relacionado com a ideia de liberdade. A ascensão do iluminismo traz para o centro do debate os ideais de "igualdade, liberdade e fraternidade", em que os direitos civis, conquistados durante a revolução francesa, têm de ser garantidos para todas as pessoas. Os intelectuais do iluminismo entram em contradição quando, ao mesmo tempo em que defendem liberdade e igualdade para todos, legitimam a dominação colonial como forma de ampliar o poder burguês do qual faziam parte. Para isso, fortaleciam teorias deterministas.

> [...] A divulgação de ideais Iluministas (nos Estados Unidos e na Europa) não apenas incentivava a burocratização da vida social, mas contribuiria ainda para "naturalizar" a questão da diferença e, dessa maneira, para conferir ao conceito de raça um caráter mais preciso e "cortante". (HOFBAUER, 2006, p. 115).

Se o Iluminismo surge como ideologia em que os ideais de igualdade e liberdade tinham de ser garantidos a todos, a raça como conceito científico nasce no mesmo período para explicar as divisões sociais que quebrariam, ao roubar a humanidade do outro, esse direito universal. Raça foi uma resposta para o problema da liberdade e igualdade.

> [...] o "pensamento racial" ("discurso racial") foi desenvolvido sobretudo por causa do sucesso do discurso abolicionista [...] a "ciência da raça" teria surgido como uma resposta a uma situação social-política que punha em xeque a legalidade da escravidão – quando a primeira batalha contra a escravidão já tinha sido ganha. Seguindo este raciocínio, foi exatamente naquele momento histórico em que a escravidão perdia sua legitimidade moral que a ideia de raça ganhou importância social como uma espécie de "amortecedor" (***buffer***) entre "abolição" e "escravidão". (HOFBAUER, 2006, p. 116).

> [...] Tratava-se de uma investida contra os pressupostos igualitários das revoluções burguesas, cujo novo suporte intelectual concentrava-se na ideia de raça, que em tal contexto cada vez mais se aproximava da noção de povo. O discurso racial surgia, dessa maneira, como variante do debate sobre a cidadania [...] (SCHWARCZ, 1993, p. 47).

Segundo Hofbaeur (2006), no final do século XVIII se estabelece um modismo intelectual no qual há um empenho em categorizar o mundo natural, e foi a partir desse modismo que surgiram diferentes teorias que seriam a base de sustentação do racismo: antropometria, evolucionismo, hierarquia e diferenciação racial. O século XIX é marcado por uma variedade desses "estudos".

> O termo "raça" começava a fazer parte do vocabulário corrente dos europeus e, mesmo tendo sido raramente definido com precisão pelos cientistas da época, transformar-se-ia na noção paradigmática usada para conceituar grupos humanos. (HOFBAUER, 2006, p. 124).

Neste período, a classificação racial baseia-se no "ideário biológico" e estabelece estágios de evolução. Comportamentos, caráter, capacidades e lugar social passam a ser julgados pela cor/raça. A crença era de que existiriam diversas raças humanas, estas separadas por cores, uma considerada "superior" à outra. Também se difundia a teoria evolucionista que separava a humanidade em uma escala de desenvolvimento: selvagens, bárbaros e civilizados, esta última categoria, considerada a mais avançada, era onde se autosituavam os povos ocidentais. Partindo da crença que povos brancos e ocidentais eram "superiores", eles justificaram a escravização dos povos negros e indígenas, o domínio de territórios e a colonização.

> Estes estudos da inumanidade inspirada pela idéia de "raça" e associada a ela não se confinam, sem dúvida, à escravidão, ou às formas brutais de segregação que a sucederam. Elas surgem de inúmeros episódios na história colonial e das operações genocidas que provaram ser o momento maior da raciologia (GILROY, 2007, p. 36-37).

A antropologia cultural e a etnologia constituem-se como disciplinas no século XIX. Antropólogos culturais como Morgan, Tylor e Frazer produziram teorias conhecidas como evolucionistas, pois se interessavam pelo estudo comparativo do

desenvolvimento cultural, julgado sobre os pressupostos da civilização e progresso, em que a cultura era vista em estágios de desenvolvimento entendidos como únicos e obrigatórios pelos quais toda a humanidade passaria: selvageria, barbárie e civilização. Já a etnologia tinha uma perspectiva mais humanista, ligada aos ideais de igualdade e liberdade, porém, também, evolucionista, acreditava no aprimoramento das raças.

Na segunda metade do século XIX imperava o evolucionismo como ferramenta de análise de cultura e identidade. Acreditava-se em uma origem universal da humanidade, onde civilização e cultura eram tratadas no singular e a base de referência eram sociedades europeias. Um exemplo seria a teoria de Edward Tylor, evolucionista clássico que usava cultura sempre no singular, pois pensava na cultura da humanidade a partir de etapas de desenvolvimento (SCHWARCZ, 1993).

Surgem também teorias denominadas como "determinismo geográfico" e "darwinismo social", ambas pautadas na obra Origem da Espécies de Charles Darwin, na qual aparecem conceitos como "seleção do mais forte", "evolução", "competição" e "hereditariedade". Passam a avaliar as sociedades humanas pelo meio em que vivem e a justificar as desigualdades e diferenças a partir da lei de seleção natural (SCHWARCZ, 1993).

Neste contexto, onde se contradizem na mesma disputa ideais de liberdade igualdade e fraternidade, racismo científico, ofensivas imperiais e subjugação de povos locais, a Europa coloca em pauta um novo debate sobre historiografia univer-

sal. Conforme Keita (2009), é neste período que são cunhadas teorias que tentaram legitimar a ideia de não historicidade de África e sua respectiva inferioridade, sendo os intelectuais responsáveis por tais paradigmas e conceitos financiados pelas nações imperiais europeias. Essas teorias traziam como argumentos a inexistência de elementos que pudessem aferir a participação africana na história da humanidade, a inexistência de classes sociais organizadas na África, a inexistência de contribuições científicas e tecnológicas da África para a humanidade etc.

O filósofo alemão Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) foi um dos pensadores ocidentais que teorizou a ideia de que a África não se inclui na história universal. Em "Introdução à filosofia da história" o autor afirma que "A África não apresenta interesse, não apenas do ponto de vista da sua própria história como também pelo fato de que vemos ali o homem num estado de barbárie e de selvajaria que o impede de ser ainda parte integrante da civilização" (HEGEL, 1830, p. 95). Hegel também acreditava na existência de raças fracas e raças fortes, legitimando as desigualdades entre norte e sul a partir da ideia de que a raça ariana seria superior. Joseph Arthur de Gobineau (1816 -1882) alimentou as ideias de Hegel no seu trabalho *Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas* (1855), considerado um dos primeiros trabalhos sobre racismo publicado no século XIX. Para ele, a mistura de raças (miscigenação) era inevitável e levaria a raça humana a graus sempre maiores de degenerescência física e intelectual. Tanto Hegel como Gobineau tentaram

apresentar justificativas sobre a ausência de história no continente africano e tirar ou reduzir o papel da África na história da humanidade.

O chamado "pensamento ex-africano"[3], que surge para legitimar a expansão imperial europeia, tinha como referencial a teoria de seleção natural das espécies de Charles Darwim[4]. O período que marca esse campo de conhecimento vai da segunda metade do século XIX até a primeira e segunda décadas do século XX, tendo como espaço de produção a Europa, especialmente França, Alemanha, Grâ-Bretanha, Austria-Hungria etc. No "pensamento ex-africano", pautado também nas produções de Hegel e Gobineau, situam-se produções que buscam abordar uma verdade histórica universal, colocando esse campo de conhecimento como propriedade exclusiva de países do norte.

Por outro lado, tais discursos e teses foram rebatidos por um grupo de intelectuais africanos e da diáspora negra que constroem um novo olhar sobre a África e virão a pautar, futuramente, os movimentos de independência africana e a expulsão dos regimes coloniais. Ainda que muitos abordem a Europa como uma hegemonia neste período, no qual a mesma se coloca como detentora da ciência e do conhecimento e exclui os demais povos desta esfera, estes africanos não aceitaram passivamente o mito da não historicidade da África e passam a buscar fontes de dados por meio das quais provaram a importância histórica que o continente teve para o desenvolvimento da humanidade (KEITA, 2009, p. 21).

[3] Que para nós pode ser entendido como aqueles em que vão desenvolver as teorias e mitos sobre a não historicidade das sociedades africanas, regra geral produzida por teóricos ocidentais das principais potências imperialistas, cujo objetivo era o de justificar a presença europeia na África.

[4] Charles Darwin (1809-1882), naturalista inglês, desenvolveu uma teoria evolutiva denominada teoria da seleção natural. Para Darwin, os organismos mais bem adaptados ao meio têm maiores chances de sobrevivência do que os menos adaptados, deixando um número maior de descendentes. Essa teoria foi usada em pleno século XIX, como base para dominação e subjugação racial.

O pensamento africano na diáspora[5] se desenvolve nas três últimas décadas do século XIX, tendo como seus precurssores ativistas, pastores e intelectuais negros residentes nas Américas e no Caribe, e difundiu-se por meio de jornais, publicações e instituições religiosas. Ao contrario do pensamento ex-africano, não se baseia em teorias que buscam justificar desigualdades, mas na desconstrução das mesmas. Destacam-se os debates sobre a escravidão, a discriminação presente em diferentes níveis da vida e a contribuição africana para a história universal, sendo alguns dos autores Alexander Crummell (1819-1898), Marcus Garvey (1887-1940), Williams Edward Du Bois (1868-1940), Edward Wilmor Blyden (1832-1912), J.E.K. Aggrey (1875-1927), Frantz Fanon (1925-1961) etc.

Na África, o pensamento africano se desenvolve por meio de obras de autores como Cheikh Anta Diop (1923–1986), Leopold Sedar Senghor (1906-2001), Kwame Nkrumah (1909-1972), Kenneth Kaunda (1924), Julius Nyerere (1922-1999), Amilcar Cabral (1924-1973), Aime Cesaire (1913-2008), Agostinho Neto (1922-1979), Joseph Ki-zerbo (1922-2006) etc. Podemos afirmar que as teorias racialistas foram os principais elementos para que, mesmo tendo sido iniciadas no século XIX, as produções do pensamento africano tenham sido invisibilizadas nas políticas educacionais de formação tanto em diáspora como em África, produzindo, nestes contextos, um currículo colonizado que prioriza os saberes europeus em detrimento daquilo que vem sendo produzido por sujeitos "subalternizados".

[5] O pensamento africano da diáspora pode ser caracterizado como aquele que, em primeira instância, veio refutar o conjunto de teorias que vinham sendo apregoadas para a desmistificação da África e dos africanos. Regra geral, ele tem início nas América (com os descendentes africanos), mas seu centro de discussão foi no ocidente, concretamente na França .

Em *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos* (2012), Nilma Lino Gomes afirma que existem grupos e culturas que sofreram um processo de negação e silenciamento nas instituições educativas e que "descolonizar os currículos é um desafio para a educação escolar". No entanto, essa descolonização das práticas escolares precisa ser pautada na recuperação da humanidade roubada de sujeitos que, sim, fazem parte da história e contribuíram para o desenvolvimento da humanidade.

> Estamos, portanto, em um campo de tensões e de relações de poder que nos leva a questionar as concepções, representações e estereótipos sobre a África, os africanos, os negros brasileiros e sua cultura construídos histórica e socialmente nos processos de dominação, colonização e escravidão e as formas como esses são reeditados ao longo do acirramento do capitalismo e, atualmente, no contexto da globalização capitalista. (GOMES, 2012, p. 106).

A autora alerta que o processo de descolonização dos currículos não é uma ação harmoniosa, visto que a realidade de hoje reflete uma construção histórica baseada em relações de poder e dominação. Desta forma, a mudança envolve "conflito, confronto e negociações" que possibilitem a desconstrução de privilégios, ou seja, o deslocamento de padrões eurocêntricos e a desnaturalização das diferenças. É preciso encarar o conflito para elaborar um novo paradigma social que valorize as contribuições histórias, econômicas, sociais e culturais de todas e todos.

Apontamentos para abordagem do ensino de história da África e descolonização dos currículos

Para o ensino e compreensão da história da África e seus descendentes na diáspora, consideramos fundamental começar o debate sobre os mitos da não historicidade africana e as ideias que estão por trás dessas construções. Esses mitos fazem parte da história e tentaram conformar um lugar de subalternidade para a África e de desigualdades para seus descendentes vivendo na diáspora que precisa ser problematizado por meio de uma abordagem que enfatize relações de poder, movimentos de resistência e as contribuições e riquezas que envolvem os povos afrodescendentes e seus territórios. Para isto, inicialmente propomos que sejam apresentados alguns conceitos que facilitam a compreensão das dinâmicas de desenvolvimento africano, sendo eles raça, racismo, colonialismo, escravatura, agencia, resistência, (des)igualdade etc. Posteriormente, podemos apresentar as teorias que buscaram afastar a África e os africanos da história universal, como, por exemplo, aquelas que apontam

> "a inexistencia pura e simples da história africana; teorias sustentando uma suposta incapacidade congênita dos africanos para fazer algo digno de realce; teorias defendendo a impossibilidade de estudar o passado histórico seja este qual for, de maneira objectiva sem fontes escritas; teorias alegando a inexistência de

> classes, sobretudo antagônicas, e de estados na África antes da chegada dos europeus; teorias de uma África sempre "encravada" dependente do exterior para a sua sobrevivência" (KEITA, 2009, p.15-16).

Sugerimos o uso de fontes africanas e ocidentais, por meio das quais os estudantes possam estabelecer um contraponto e compreender os conflitos e disputas que estão por trás da ideia de uma África sem história e o papel dos movimentos de resistência e renascimento africano. Obras de referência são os títulos da Coleção Reler África, das editoras Mulemba e Pedago, bem como as obras de Franz Fanon, Cheik Anta Diop, Carlos Moore, Joseph Ki-Zerbo, Elikia M'Bokolo, Paul Gilroy e Boubacar N. Keita.

Como segundo tema, sugerimos a metodologia de estudo da história da África, considerando que os diferentes tipos de fonte são complementares e que não existe primazia de uma em relação à outra. As principais fontes para o estudo da história desse continente são: as fontes escritas antigas; as fontes árabes; as fontes ditas europeias e as fontes africanas. O professor pode explorar os testemunhos que são passados por alguns povos em África, nos quais as fontes orais têm tanta importância como qualquer outro tipo de fonte, como o caso dos Griots[6], que, por meio de seus olhares atentos, levam-nos a concluir que o passado africano é ainda hoje presente nas formas de pensar, saber, agir e existir. O livro ***História Geral da África*** volume I pode ser a principal referência (toda a coleção História Geral da África foi sintetizada em dois livros que visam facilitar o trabalho

[6] Griot é a denominação dada por alguns povos da África aos contadores de histórias. Possuem uma função especial que é a de narrar as tradições e os acontecimentos de um povo. O costume de sentar-se embaixo de árvores ou ao redor de fogueiras para ouvir as histórias e os cantos, perdura até hoje. Os griots também são músicos e, muitas vezes, as narrativas são cantadas.

dos professores, um esforço do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (NEAB-UfSCar), UNESCO e Ministério da Educação do Brasil).

Outro tema fundamental a ser explorado é Egito Antigo. O debate sobre esse território não deve ser apenas descritivo, mas provocar reflexões sobre as dúvidas e problemas que são colocados sobre a temática ainda hoje. A História não deve ser entendida somente como uma ciência que narra o passado, mas também como campo que traz questões e pistas para a compreensão do mesmo. Qual é a origem do Egito Antigo, por exemplo? Qual era o papel dos negros no Egito? Que relações diretas existiram entre Egito Antigo e o resto do território que hoje se situa no sul da África? Como o tema democracia aparece na abordagem sobre o Egito? Para isto, sugerimos como materiais as obras dos autores Cheik Anta Diop, Boubacar N. Keita, Joseph Ki-Zerbo, Elikya M'Bokolo, R. Comevin, Jean Marc Ela, Ibrahim Kake, Maurice Delafosse, entre outros.

Consideramos que a África deve ser compreendida pelo seu todo e não por pedaços, uma vez que a África e os africanos são complementos de si mesmos. No estudo dos Estados africanos é fundamental que se explore os reinos africanos antes da presença europeia. Nesse tópico, é possível discutir conceitos como Idade Média africana para demonstrar que, ao contrário do ocidente, este é dos períodos mais ricos da África. Esta abordagem demanda uma descrição em pormenores sobre o papel do Estado e dos reinos na época.

A história deve ser também capaz de trazer novos debates e problemáticas para desvendar outros olhares sobre temáticas até agora estagnadas. É possível fazer um diálogo sobre as fontes, as origens e a presença africana em outras partes do mundo. Como fonte, temos os livros da coleção História Geral da África.

O tráfico de escravizados[7] é uma das temáticas fundamentais e, embora já existam muitas abordagens em torno dela, é preciso mudar a forma como o tema é visto na sala de aula. Nesse tópico os professores podem abordar: entrada dos europeus no continente africano; conflitos étnicos; formação de cidadãos intermediários; número de escravizados transportados nas diferentes regiões africanas e seu destino; transporte e comercialização de africanos nas Américas; saberes e tecnologias dos africanos e seu impacto no desenvolvimento das Américas; resistências à escravatura; forma, duração e ciclos da escravatura; o papel dos africanos no desenvolvimento das economias americanas e europeias etc. É importante inferir sobre as consequências que este processo trouxe para a África e destacar o papel que o mesmo teve sobre o processo de desenvolvimento das nações africanas. Como recurso, os professores podem lançar mão de mapas, como o World-Atlantic Slave Trade, da Universidade de Harvard, realizar visitas em museus e explorar livros de autores como Elikia M'Bokolo, Alberto da Costa e Silva, João José Reis, C.L.R. James e Clóvis Moura.

A diáspora negra e suas produções de matrizes africanas também é um tema relevante, con-

[7] Usamos o temo "escravizado" por considerar esta uma condição imposta e não da natureza do indivíduo. Ele não nasce "escravo", nasce pessoa. O sistema o escraviza, por isso escravizado.

siderando que saberes africanos se difundiram e continuam vivos fora do continente. Esse tema possibilita aos estudantes compreender o papel que a África e os africanos tiveram no desenvolvimento das Américas e da Europa e a realidade dos afrodescendentes nesses territórios hoje. Como os valores civilizatórios africanos se fazem presentes nas formas de ver, pensar, agir e fazer da diáspora? Qual o lugar da população afrodescendente nas sociedades fora da África? Sugerimos o estudo dos autores W.E.B. Du Bois, Bell Hooks, Angela Davis, Paul Gilroy, Stuart Hall, Wladimiro Furtuna, Tricia Rose e Anthony Appiah, a apresentação dos vídeo-documentários "Os negros na América Latina", de Henry Louis Gates, visitas a museus, comunidades tradicionais, quilombos e patrimônios arquitetônicos.

O debate sobre religiões também revela elementos das visões de mundo dos povos africanos antes do contato com o europeu e que estão presentes em diferentes territórios da diáspora negra. Para esse tema, pode-se explorar as obras de Álvaro Barata, Tereza, Cruz e Silva, Lucilene Reginaldo, Pierre Verger e Reginaldo Prandi, e a série de vídeos Mojubá, do programa A cor da cultura.

Além dos tópicos apresentados acima, o continente africano e os territórios afrodescendentes da diáspora, em sua multiplicidade de culturas e visões de mundo, podem oferecer muitas possibilidades de abordagem que rompem com os estereótipos racialistas e nos permitem enxergar as contribuições dos povos negros para o desenvolvimento da humanidade

Conclusão

Bourdieu e Passeron (1975), em *A reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino, descrevem como "violência simbólica" a imposição de valores culturais de um grupo dominante como verdade para o resto da sociedade. Ou seja, o processo em que os oprimidos interiorizam uma cultura construída socialmente como "dominante" e "superior" e a naturalizam, como se fosse inevitável, sem ao menos perceber as relações de poder e dominação que estão por trás da mesma – relações que os agridem e os oprimem. Podemos dizer que o impacto do colonialismo no presente, de forma mais específica na organização dos processos de formação e sistemas escolares, tem perpetuado o que Quijano denomina e apresentamos acima como "colonialidade do poder".

Aqueles que têm sua história negada em detrimento de outras histórias sofrem constantemente com a violência simbólica e o desempoderamento. Para onde eu vou, se eu não sei quem eu sou? Para onde eu vou, se o que eu sou não tem importância? Uma nova abordagem, que desloca pessoas do lugar de "coisa" para o lugar de "sujeitos", que dinamizam a vida em sociedade, é necessária na reconstrução de contextos pós-coloniais.

O desconhecimento da história da África não parte da inexistência de história nesse continente, mas de uma construção social pautada em relações de poder que foi construída ao longo de séculos. Para Cheik Anta Diop (2003), nenhum

historiador sério poderia afirmar que a raça é o elemento que legítima a existência ou não da história de determinados povos. Em suas afirmações, Gobineau esqueceu que o elemento primordial para a existência da história, em qualquer sociedade, é a existência humana.

Durante o ano de 2013 a ONU enviou ao Brasil um Grupo de trabalho de especialistas sobre pessoas afrodescendentes. Esse grupo ouviu e analisou diversos dados sobre a realidade da população negra – no que se refere à saúde, educação, trabalho, moradia, segurança, justiça etc, elaborando um relatório que se tornou documento referência para as ações da Década dos Afrodescendentes (2015-2024) no país. Um dos principais desafios desse relatório tem a ver com o que estamos falando aqui, a mudança de imaginário.

Especialistas desse Grupo de trabalho reconhecem os esforços do país na última década para diminuir as desigualdades vivenciadas pelos afro-brasileiros, mas apontam como principal desafio para a superação do racismo o reconhecimento dessa problemática pela sociedade. Ou seja, há diferentes programas para a superação das desigualdades raciais, mas a maioria dos atores que estão executando as políticas públicas nas pontas não têm a menor compreensão da história e da realidade da população afro-descendente no Brasil, isto porque essa temática, embora gritante, quase desaparece de seus processos de formação. Um exemplo claro é o que acontece no sistema de justiça, onde a legislação que torna o racismo crime tem pouca aplicabilidade, considerando que a maioria

dos julgamentos têm decisão favorável ao acusado e não à vítima. Isso significa que há uma grande dificuldade em reconhecer como erros da nossa história se reproduzem ainda hoje, porque não há sequer uma reflexão sobre esses fatores.

Nesse sentido, a implementação da lei 10.639/03 e das suas respectivas diretrizes é considerada fundamental para a superação desse imaginário e, assim, das desigualdades. Tentamos trazer elementos e referências que vemos como centrais para politizar o olhar sobre a África e africanidades dentro e fora do continente africano, que derrubam argumentos do senso comum e fortalecem a luta antirracista e emancipatória. Este exercício seria impossível sem recorrer à história. Um novo olhar sobre territórios e pessoas que foram violentados por um processo histórico que envolve dominação e exploração é fundamental para a recuperação da humanidade roubada. Descolonizar o saber implica na descolonização do poder.

Referências

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. *A reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica*. 2004.

CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica*: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

DIOP, Cheikh Anta. *Parenté génétique de l'égyptien pharaonique et des langues négro-africaines*. IFAN, Dakar : Nouvelles Editions Africaines, 1977.

_____. *Nations nègres et culture*. Paris: Editions Présence Africaine, 1979.

_____. *Antériorité des civilisations nègres*: mythe ou vérité historique? Paris: Editions Présence Africaine, 1967.

FANON, Frantz *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução Renato da Silveira. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2008.

GILROY, Paul. *Entre Campos*: Nações, culturas e o fascínio da raça. São Paulo: Anablume, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, pp.98-109, Jan./Abr. 2012.

Hegel, G. W. F. *Filosofia da história*. Brasília: UNB, 2005.

HOFBAUER, Andreas. *Uma história de branqueamento ou o negro em questão*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

KEITA, Boubacar N. *História da África Negra*. 1. ed. Luanda: Texto Editores, 2009

MOURA, Clóvis. *Os quilombos e a rebelião negra*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo **y América Latina.** In: *La colonialidad del saber*: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (Org.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, , 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar* a *teoria crítica* e reinventar a emancipação social. São Paulo: Boitempo, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, SONIA. *Conferência de Berlim*. Luanda, 2014.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Tradução Sandra R. Almeida, Marcos P. Feitosa & André P. Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2010.