



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

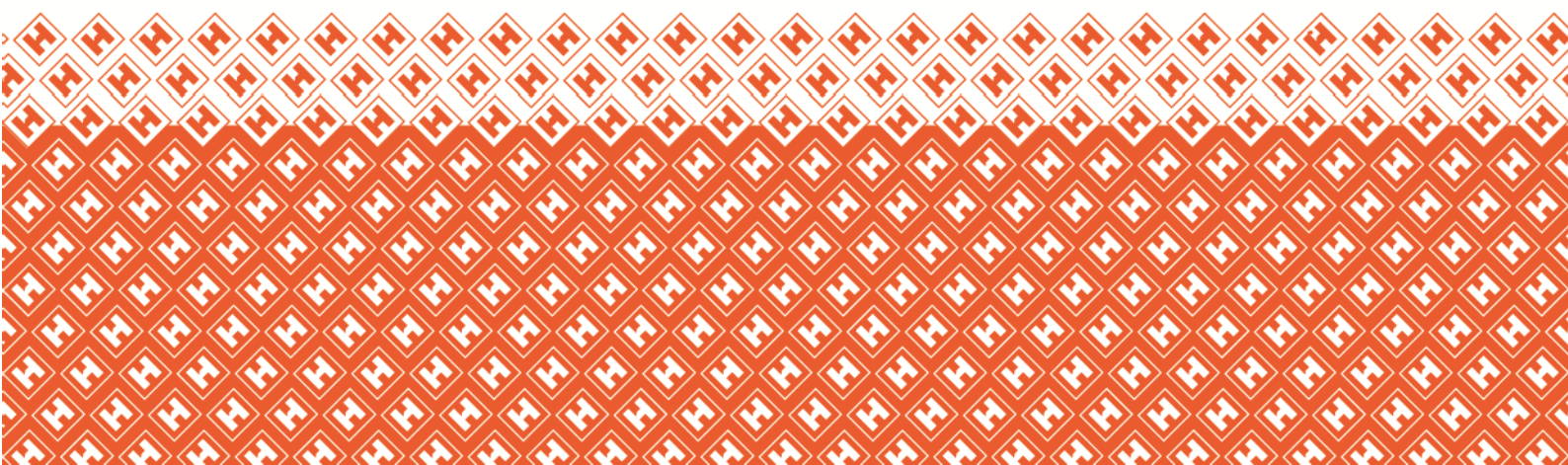
ANDRYA RAMOS SANTOS

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA:

Caminhos e propostas para professores sobre a história da África

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Abril / 2025



Ficha catalográfica automática - SDC/BCG
Gerada com informações fornecidas pelo autor

S237e Santos, Andrya Ramos
Educação Antirracista : Caminhos e propostas para
professores sobre a história da África / Andrya Ramos Santos.
- 2025.
104 f.: il.

Orientador: Larissa Moreira Viana.
Dissertação (mestrado profissional)-Universidade Federal
Fluminense, Instituto de História, Niterói, 2025.

1. Educação antirracista. 2. História da África. 3.
África. 4. Educação Étnico-racial. 5. Produção
intelectual. I. Viana, Larissa Moreira, orientadora. II.
Universidade Federal Fluminense. Instituto de História. III.
Título.

CDD - XXX

ANDRYA RAMOS SANTOS

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA:

Caminhos e propostas para professores sobre a história da África

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Mestrado Profissional, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar

Orientado por: Larissa Moreira Viana

Niterói

2025

ANDRYA RAMOS SANTOS

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA:

Caminhos e propostas para professores sobre a história da África

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Larissa Moreira Viana (Orientadora)

Universidade Federal Fluminense - UFF

Profa. Dra Carolina Vianna Dantas

Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz)

Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Teixeira de Sá

Universidade Federal Fluminense - UFF

Niterói

2025

À Maria, meu grande amor. Você me faz mais forte.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à UFF, por ser o centro de toda a minha formação acadêmica desde os 17 anos, moldando-me como profissional e ser humano. À instituição, que foi minha casa e suporte em cada etapa dessa trajetória.

Ao curso PROFHISTÓRIA, que sempre foi minha grande inspiração. Um mestrado pensado para profissionais que já vivenciam a realidade escolar, compreendem as necessidades dos alunos e, mesmo diante da rotina intensa, se dedicam ao aprofundamento dos estudos. Foi isso que me encantou, embora eu não soubesse o quanto seria desafiador vivenciar essa experiência. Por isso, estes agradecimentos são tão especiais.

Aos coordenadores e professores que me inspiraram desde a graduação, e também às integrantes da minha banca, Patrícia e Janaína, que enriqueceram este trabalho com suas contribuições.

Minha eterna gratidão à minha orientadora Larissa. Sua paciência, dedicação e compromisso ao longo de toda a minha jornada acadêmica foram essenciais para que eu chegasse até aqui. Você acreditou em mim mais do que eu mesma, e foi essa confiança que me fez seguir em frente.

À minha família, que esteve ao meu lado em todos os momentos. Minha mãe, meu esposo, meu pai e irmão, que me deram forças nos momentos mais difíceis, especialmente quando o caminho parecia mais árduo. Sem o amor e apoio de vocês, este momento não seria possível. Agradeço, ainda, à minha filha Maria, que chegou durante esse processo. Apesar das dificuldades, é por você que concluo esta etapa. Tudo é por você!

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para minha formação acadêmica e pessoal, o meu muito obrigado. Este trabalho é resultado do meu esforço, mas também de cada pessoa que, de alguma forma, esteve ao meu lado.

Por fim, agradeço a Deus, fonte de toda sabedoria, autor da minha história e significado de tudo o que faço. O Senhor esteve comigo desde o início e foi Seu amor e providência que permitiram que eu chegasse até aqui. Gratidão eterna.

*Viver sem história é ser uma ruína ou trazer consigo
as raízes de outros. É renunciar à possibilidade de
ser raiz para outros que vêm depois. É aceitar, na
maré da evolução humana, o papel anônimo de
plâncton ou de protozoário.*

Joseph Ki- Zerbo

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar caminhos e perspectivas para o ensino da História da África, destacando como a educação pode ser uma ferramenta poderosa na construção de novas narrativas, em que a população negra é protagonista. A pesquisa defende que, por meio das disciplinas de História, e guiada pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, a educação pode contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária, diversa e menos racista. Ao desafiar visões distorcidas da história africana, como as de Hegel e Freyre, o trabalho propõe que a educação valorize as contribuições das civilizações africanas à história mundial, reconhecendo sua complexidade e combatendo as falsas narrativas que perpetuam o racismo e a exclusão. A história da África é rica em culturas, sistemas de governança e realizações científicas e artísticas que devem ser celebradas e reconhecidas. A dissertação também apresenta uma sequência didática sobre a História da África, desenvolvida, aplicada e analisada no contexto deste mestrado. Para construir uma narrativa mais inclusiva, o estudo recorre a textos dos autores africanos Joseph Ki-Zerbo, historiador e político de Burkina Faso, e Cheikh Anta Diop, historiador, antropólogo e físico senegalês. A análise dessas obras proporcionou uma compreensão das disputas intelectuais em torno da construção da História da África e dos avanços na formulação de uma narrativa mais fiel e representativa. Ao longo da pesquisa, buscou-se observar como, ao ser abordada de maneira crítica e comprometida com a verdade histórica, a História da África pode se tornar um poderoso instrumento de transformação social e educacional.

Palavras-chave: Educação antirracista. História da África. África. Educação Étnico-racial.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze paths and perspectives for teaching African History, highlighting how education can be a powerful tool in building new narratives where the Black population is the protagonist. The research argues that, through the discipline of History, and guided by Laws 10.639/2003 and 11.645/2008, education can contribute to the construction of a more equal, diverse, and less racist society. By challenging distorted views of African history, such as those of Hegel and Freyre, the work proposes that education should value the contributions of African civilizations to world history, recognizing their complexity and combating false narratives that perpetuate racism and exclusion. The history of Africa is rich in cultures, governance systems, and scientific and artistic achievements that should be celebrated and recognized. The dissertation also presents a didactic sequence on African History, developed, applied, and analyzed in the context of this master's program. To build a more inclusive narrative, the study draws on works by African authors Joseph Ki-Zerbo, historian and politician from Burkina Faso, and Cheikh Anta Diop, historian, anthropologist, and physicist from Senegal. The analysis of these works provided an understanding of the intellectual debates surrounding the construction of African History and the progress in formulating a more accurate and representative narrative. Throughout the research, efforts were made to observe how, when approached critically and with a commitment to historical truth, the History of Africa can become a powerful tool for social and educational transformation.

Keywords: Antiracist education, African History, Africa, Ethnic-racial Education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - LIXÃO NO MUNICÍPIO DE PINHEIRO, MARANHÃO	46
FIGURA 2 - CENTRO CÍVICO DE LAGOS, MAIOR CIDADE DA NIGÉRIA	46
FIGURA 3 - MONTE KILIMANJARO, TANZÂNIA	46
FIGURA 4 - JOANESBURGO, ÁFRICA DO SUL	47
FIGURA 5 - ATIVIDADE DE PESQUISA	50
FIGURA 6 - ATIVIDADE DE PESQUISA	50
FIGURA 7 - CONSTRUÇÃO DO MAPA DA ÁFRICA	51
FIGURA 8 - PAINEL CONSTRUÍDO DE ACORDO COM A PESQUISA DOS ALUNOS SOBRE PERSONALIDADES AFRICANAS.	59
FIGURA 9 - ENTREVISTA	60
FIGURA 10 - ESTUDANTES PARTICIPANDO NO DIA DA EXPOSIÇÃO, COM RODA DE CONVERSA E ENTREVISTAS	60
FIGURA 11 - ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ARTÍSTICA INTITULADA “CHURRASCO NA LAJE”	62
FIGURA 12 - ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ARTÍSTICA INTITULADA “SENDO CARREGADO	62
FIGURA 13 - ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ARTÍSTICA INTITULADA “A RAINHA ANASTÁCIA”.	63
FIGURA 14 - ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ARTÍSTICA INTITULADA “FESTA NO SALÃO”	63
FIGURA 15 - ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ARTÍSTICA	65
FIGURA 16 - ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ARTÍSTICA	65
FIGURA 17 - ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ARTÍSTICA INTITULADA “FESTA NO SALÃO”.	66
FIGURA 18 - PRODUÇÕES DE CARTAZES CONTRA O RACISMO E A FAVOR DO ORGULHO DE SER NEGRO	67

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1: Racismo à Brasileira: História, Educação e a Construção das Desigualdades	14
1.1 O racismo brasileiro	14
1.2 Reflexões sobre a Lei 10.639	23
CAPÍTULO 2 - Sequência Didática como Ferramenta Antirracista: Um produto sobre História da África	31
2.1 Considerações iniciais	31
2.2 1º encontro - Guerra Fria	35
2.3 2º encontro - O perigo de uma História única	40
2.4 3º Encontro - Um novo olhar sobre a África	48
2.5 4º encontro - Lutas de Libertação e Agência negra	56
2.6 5º Encontro - Culminância	58
CAPÍTULO 3: A Nova Historiografia Africana: perspectivas de fora e dentro da África sobre a história e o ensino	72
3.1 Africanos pensando a África	72
3.2 A HISTÓRIA AFRICANA VISTA DE FORA	80
3.3 O novo ensino de História da África	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
BIBLIOGRAFIAS	97

INTRODUÇÃO

Durante minha infância, final da década de 90 e início dos anos 2000, os desenhos que passavam na televisão eram protagonizados majoritariamente por pessoas brancas, me recordo de dois que pessoas negras apareciam: a ilustre tia Anastácia e o herói Super Choque. A primeira é um exemplo claro do papel subalterno das mulheres negras no mercado de trabalho, doméstica e sem escolaridade, a tia Anastácia ganha o público com sua capacidade de servir, limpar e cozinhar, além de seu carisma e acolhimento. Já no desenho, o jovem, morador do subúrbio, acaba se envolvendo em uma guerra de gangues e, ao fugir da polícia, tem contato com uma substância química e ganha super poderes. Esses dois desenhos que fizeram parte da minha infância são um pequeno espectro da narrativa sobre o negro construída: o negro subserviente e periférico.

Hoje meus alunos começam a possuir outros tipos de narrativas sobre os negros. Nas novelas, enquanto antes ocupavam posições secundárias relacionadas ao serviço, ao crime ou ao humor, agora são protagonistas, ocupando muitas vezes as classes altas da sociedade. As bonecas negras, antes inexistentes, começam, timidamente, a aparecer nas lojas. Os heróis são representados pelo Pantera Negra que, liderando um país africano ultra tecnológico, não perde seus costumes, ritos e roupas tradicionais. As princesas da Disney agora possuem a Tiana, uma menina afro-americana pobre, porém batalhadora, de Nova Orleans. Sem falar nos filmes, séries e influenciadores nas redes sociais que a cada dia apresentam uma nova narrativas de personagens negras e negros.

Durante minha graduação, tive contato com muitos temas novos, e um dos mais marcantes foi a história africana. A questão do racismo sempre me sensibilizou, mas nunca havia prestado atenção no silêncio que envolvia o continente africano. Isso mudou quando, em uma disciplina, um professor me apresentou uma pequena parte dessa história. Esse momento foi o ponto de virada para mim: ele me levou a mudar o tema da monografia, desafiando-me a investigar como a educação era conduzida nos países lusófonos da África. Enquanto professora, essa questão me impulsionou a buscar mais conhecimento sobre o tema e a compartilhá-lo com meus alunos. Agora, no ProfHistória, sinto novamente a necessidade de analisar a aplicação dessa história no contexto educacional.

Meu objetivo, ao contrário do que pode parecer, não é falar sobre a produção midiática negra ou sobre como o *black money* tem mobilizado um mercado milionário. A proposta é perceber caminhos e perspectivas para professores sobre a história da África e sobre como a educação pode ser ferramenta potente na apresentação de novas narrativas onde a população negra é protagonista. As disciplinas de História, Literatura, Artes, Matemática, Educação

Física, todas, guiadas pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, podem ser canais para a construção de uma sociedade menos racista, mais igualitária e diversa.

Este trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro, busco analisar o contexto brasileiro, destacando a presença do racismo. Sim, o racismo existe no Brasil, e é fruto de uma colonização predatória, além de um desenrolar histórico que procurou normalizar práticas racistas em nome de uma suposta “harmonia” social — um conceito que, como apontam especialistas, não passa de uma falácia. Nesse sentido, o primeiro capítulo discute a ideia de democracia racial e apresenta os autores que a contestam. Também aborda a conquista da Lei 10.639/2003 e sua aplicação nas escolas.

No segundo capítulo, apresento uma sequência didática que planejei e apliquei. A opção por relatar essa sequência logo no início do trabalho se deve ao fato de que ela foi realizada antes do restante da pesquisa e também porque acredito que a prática docente diária é uma fonte rica de análise. Nesse capítulo, compartilho o desenvolvimento da sequência, que começou com uma aula sobre a Guerra Fria, tentando seguir o currículo formal, mas aproveitando o momento para discutir o contexto de Angola. A segunda aula abordou o perigo da “história única”, com autores como Chimamanda Ngozi Adichie, Grada Kilomba e Frantz Fanon, destacando como as narrativas construídas por outros podem influenciar a percepção sobre nós mesmos e como isso está relacionado à disputa de poder. Na terceira aula, o objetivo foi explorar a história da África, apresentando seus principais reinos, impérios, etnias e aspectos culturais, com o intuito de mostrar a vastidão histórica e cultural do continente. A última aula focou na África contemporânea, discutindo o imperialismo, as lutas de libertação e, especialmente, a agência negra nesse processo, buscando dar visibilidade às figuras históricas importantes. Ao final das quatro aulas, organizamos um dia de culminância, no qual os alunos expuseram seus trabalhos e participaram de entrevistas com convidadas. Essa atividade final foi impactante porque, apesar da complexidade do tema — racismo e história da África —, conseguimos envolver de diferentes formas alunos desde o 6º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

O terceiro capítulo tem o objetivo de refletir sobre como a história da África está sendo transformada e abordada no contexto educacional. Inicialmente, escolhemos analisar as contribuições de pensadores africanos, identificando as adaptações que eles propõem para o fazer historiográfico e as novas perspectivas que trazem. Joseph Ki-Zerbo foi uma das referências escolhidas, pois ele defende a necessidade de reescrever a história africana de forma honesta e científica, sem mascará-la ou distorcê-la. Ele propõe uma mudança metodológica, que será detalhada no capítulo. Outro pensador importante é Cheikh Anta

Diop, que afirma que a história africana é o berço da civilização, desafiando a visão tradicional que coloca os negros como uma parte inferior da humanidade.

Além dos autores africanos, recorri também a Philip Curtin e Marina de Mello e Souza, cujas obras ajudam a fortalecer a defesa de uma nova narrativa histórica para a África. Eles destacam a necessidade de uma revolução nas fontes e na construção historiográfica, com uma abordagem mais científica e menos influenciada por preconceitos.

Por fim, foi fundamental analisar como esses saberes renovados chegam aos livros didáticos, entendendo que essas obras são ferramentas essenciais no cotidiano escolar e na formação do conhecimento dos alunos. Para isso, analisamos o livro *África e Brasil africano*, de Marina de Mello e Souza, uma obra clássica que apresenta os principais temas da história africana de maneira séria e com uma nova perspectiva mais científica, sem os resquícios de preconceito. Outro material analisado foi *História da África e do Brasil Afrodescendente*, de Ynaê Lopes dos Santos, que tem uma abordagem pedagógica mais atual e também comprometida com a construção de uma narrativa histórica africana científica, além de trazer propostas de atividades para o dia a dia do professor. Finalmente, estudamos a obra de Alberto da Costa e Silva, que trata da história africana de forma didática, quase como uma conversa com as crianças, tornando a narrativa mais lúdica e acessível.

O tema das relações étnico-raciais é recorrente nas dissertações do ProfHistória. Em uma pesquisa rápida no portal EduCapes, o termo “História da África” aparece em cerca de 300 trabalhos. Esse número expressivo revela que este estudo não se destaca por sua originalidade temática, mas sim por sua proposta de refletir sobre os caminhos, estratégias, análises, avanços e limitações enfrentados por uma professora da educação básica na tentativa de desenvolver e aplicar uma educação antirracista. O objetivo é romper com o silenciamento e as distorções em torno da história africana que, embora amplamente estudada na academia, ainda enfrenta barreiras significativas para ser plenamente inserida nas salas de aula. Dessa forma, busca-se contribuir para a construção de uma sociedade menos preconceituosa e racista.

CAPÍTULO 1: Racismo à Brasileira: História, Educação e a Construção das Desigualdades

1.1 O racismo brasileiro

O primeiro passo para justificar a importância desse tema é evidenciar que o racismo existe no Brasil. Apesar de os números serem bem relevantes e os movimentos negros estarem ressaltando essa verdade há tanto tempo, ela é silenciada e descredibilizada. O senso comum estabelecido nos faz acreditar que no Brasil nunca houve racismo e quem defende essa ideia não faz mais do que se vitimizar e “se aproveitar” de privilégios, como a leis de cotas, por exemplo. No entanto, o curioso é tentar comparar esse discurso já tantas vezes ouvido com o que os fatos demonstram. Diferente do divulgado pelo senso comum, a realidade dos afro-brasileiros é de suportar uma tão efetiva discriminação que, mesmo onde constituem a maioria da população, existem como minoria econômica, cultural e nos negócios políticos.

De acordo com os dados do Censo de 2022 divulgados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) a consciência racial aumentou e o número das pessoas que se declaram não brancas cresceu em relação ao censo de 2010. Os pardos passaram a ser o maior grupo racial do Brasil, 45,3% da população; os brancos caíram e hoje são 43,5%; em 2010, eram 47,7%; os pretos cresceram e passaram a ser 10,2% da população, ante 7,6% em 2010; vale perceber o crescimento dos que se declaram indígenas, agora são 1,7 milhão, ou 0,8% ante 0,5% em 2010¹.

Apesar do número crescente de pessoas que se identificam como não brancas, ou que indicam uma maior consciência racial na sociedade, a realidade é bem diferente. Em 2022, uma Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) revelou que a desigualdade persistia: enquanto a taxa de desemprego entre os brancos era de 7,6%, entre pretos e pardos era de 11,1%. Além disso, uma pesquisa revelou que 1,9 milhão de crianças e adolescentes, de 5 a 17 anos, estavam em situação de trabalho infantil no Brasil, o que corresponde a 4,9% da população dessa faixa etária. Desses, 66,3% eram negros ou pardos, um percentual superior ao de sua representação no total de crianças e adolescentes do país, que é de 58,8%. Quanto à violência, o cenário também é alarmante: de acordo com o Fórum Brasileiro de

¹ Os números são retirados de dados oficiais e foram analisados na reportagem do G1 em dezembro de 2024. Link: <https://g1.globo.com/economia/censo/noticia/2023/12/24/consciencia-racial-cresce-mostra-censo-2022-mas-desigualdades-persistem.ghtml>

Segurança Pública (FBSP), a maioria das vítimas de mortes violentas no Brasil é formada por homens negros, que representaram 76,9% dos 47,4 mil homicídios em 2022.

Não há intenção de fazer uma análise aprofundada dos dados trazidos, mas utilizá-los como um demonstrativo e eliminar qualquer dúvida que reste sobre a realidade do racismo, não só na boca dos ativistas, mas no cotidiano das mulheres e homens negros brasileiros, bem como no de todos. Nesse sentido, é importante compreender porque é tão difícil para a sociedade brasileira assumir que o racismo é real e lutar contra ele de forma efetiva. Quando penso no assunto, logo me lembro de algumas atividades escolares que consistiam em completar “quais são os povos que compõem a nação brasileira?”, ou ainda “pinte as principais raças do Brasil”; a resposta considerada certa sempre foi: brancos/portugueses, índios e negros, e quando criança nunca houve espaço para crítica àquelas imagens sorridentes dos representantes dos três povos. Anos depois, já na universidade, o termo democracia racial surgiu, foi contextualizado e virou alvo de debate.

A denúncia do racismo no Brasil não se limita às palavras e ações de ativistas, mas é uma realidade que permeia o cotidiano de mulheres e homens negros, refletindo-se em diversas situações e afetando as suas experiências cotidianas. Esse racismo, muitas vezes invisível para quem não o vivencia, é estrutural e se manifesta de maneira sutil, mas persistente, em esferas como a educação, o mercado de trabalho, a saúde e o sistema de justiça. É fundamental refletir sobre a dificuldade que a sociedade brasileira tem em considerar a existência do racismo como um problema real e estrutural, e, conseqüentemente, na implementação de ações efetivas para combatê-lo. Essa resistência em admitir a profundidade do racismo está enraizada em uma longa história de negação e naturalização das desigualdades raciais. A ideia de que o Brasil seria uma "nação sem racismo", ou que teria alcançado a "democracia racial", ainda persiste em muitos setores da sociedade, mesmo diante de evidências claras.

O que eu desconhecia, e o mesmo ocorre com essa parcela da sociedade que relativiza o racismo, seja por ignorância ou por conveniência, é que a história do Brasil tem, de fato, como alicerce a atuação dos povos indígenas, não apenas no momento inicial da colonização, mas de maneiras diversas ao longo de toda nossa trajetória histórica. Para além disso, é importante destacar a contribuição dos povos negros, trazidos como escravizados para as terras brasileiras, que desempenharam um papel fundamental como força de trabalho nos períodos coloniais e imperiais, e também a influência da estrutura política, administrativa e religiosa dos colonizadores portugueses. Esses três grupos, de forma indiscutível, desenvolveram-se de maneira significativa para a construção cultural e tecnológica do que

hoje conhecemos como Brasil, resultando em uma cultura singular, fruto da miscigenação. Contudo, por várias décadas e de maneira deliberada, essa construção única foi divulgada sem qualquer tipo de problematização, ocultando a verdadeira violência que permeia todo o processo.

Gilberto Freyre, um dos mais influentes sociólogos e antropólogos brasileiros, formulou uma concepção sobre a identidade nacional do Brasil que se tornou amplamente disseminada e debatida. Sua teoria foi consolidada em seu livro *Casa Grande e Senzala* (1933), obra que desempenhou um papel fundamental na construção do mito da "democracia racial", um conceito que sugeria que o Brasil teria superado as divisões raciais por meio da miscigenação pacífica e harmônica entre brancos, negros e indígenas.

Em *Casa Grande e Senzala*, Freyre descreve o Brasil como um país fundado na cultura do patriarcalismo, onde a unidade central da sociedade seria a "família", que ele caracteriza como um núcleo econômico, político e social. Esse patriarcalismo estaria concentrado nas grandes propriedades rurais, particularmente nas plantações de açúcar, organizadas em torno do engenho colonial. Para Freyre, o engenho não era apenas uma unidade produtiva, mas também uma espécie de microcosmo da sociedade brasileira, onde a interação entre senhores e escravizados, brancos e negros, era essencial para a formação da identidade nacional.

Freyre defendia que, ao contrário de outras partes do mundo, no Brasil não havia uma oposição agressiva entre a Casa Grande (sede dos senhores de engenho) e a Senzala (onde viviam os escravizados). Para ele, as relações entre essas duas estruturas eram interdependentes e até harmônicas, baseadas em necessidades mútuas e convivência. Ele acreditava que essa convivência pacífica e integradora entre senhores e escravizados levaria a uma sociedade sem grandes conflitos raciais, onde a miscigenação uniria os diferentes grupos em uma cultura nacional única. Freyre analisava os antagonismos sociais e culturais na formação histórica do Brasil, marcada pela interação desigual entre portugueses, africanos e indígenas, que, apesar dos conflitos, resultou em uma troca de influências culturais. Para ele, a mestiçagem foi um processo de integração que gerou um país diversificado e hibridizado, com tensões sociais e étnicas negociadas de maneira complexa.

A ideia de que a Casa Grande e a Senzala coexistiam em harmonia, sem grandes atritos, foi uma das mais controversas propostas de Freyre. Essa visão minimizava ou ignorava a violência estrutural do sistema escravocrata, que era fundado na exploração brutal e na desumanização dos negros e indígenas. O conceito de uma democracia racial, em que os diferentes grupos raciais se relacionavam de forma igualitária e sem tensões, foi amplamente

aceito por muitos, especialmente durante a primeira metade do século XX, porque oferecia uma explicação ideológica conveniente para as desigualdades raciais presentes no Brasil. De acordo com Freyre, a miscigenação teria gerado uma "sociedade mais flexível", onde as barreiras raciais eram supostamente mais tênues.

A base do pensamento freyreano está na defesa de que, o que torna a colonização brasileira singular é a miscigenação. Ao comparar a situação do Brasil com o Sul dos Estados Unidos, por exemplo, o fator que permite a ausência do racismo evidenciado nas leis de segregação, ou até mesmo o apartheid, é a cultura poligâmica dos colonizadores lusos. O autor chega a afirmar que a escassez de mulheres brancas resultou em "zonas de confraternização entre vencedores e vencidos", ou seja, entre senhores e escravizados. No entanto, essas relações permaneciam marcadas pela hierarquia, sendo as interações entre brancos e mulheres negras descritas como vínculos entre "superiores" e "inferiores", evidenciando a condição de submissão imposta às escravizadas. Segundo o autor, essa foi a alternativa para que os colonos constituíssem família. O argumento fica claro no seguinte trecho:

A miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que de outro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzala. O que a monocultura latifundiária e escravocrata realizou no sentido de aristocratização, extremando a sociedade brasileira em senhores e escravos, com uma rala e insignificante lambujem de gente livre sanduichada entre os extremos antagônicos, foi em grande parte contrariado pelos efeitos sociais da miscigenação. A índia e a negra-mina a princípio, depois a mulata, a cabrocha, a quadrarona, a oitavona, tornando-se caseiras, concubinas e até esposas legítimas dos senhores brancos, agiram poderosamente no sentido de democratização social no Brasil. Entre os filhos mestiços, legítimos e mesmo ilegítimos, havidos delas pelos senhores brancos, subdividiu-se parte considerável das grandes propriedades, quebrando-se assim a força das sesmarias feudais e dos latifúndios do tamanho de reinos. (FREYRE, 2003, p. 16)

De acordo com essa perspectiva, as mulheres do contexto teriam sido facilitadoras da democracia racial por sua submissão e pela formação de uma sociedade onde as diferenças de raça eram diminuídas, dando lugar à miscigenação e a um suposto respeito racial. Sendo assim, o racismo seria inexistente. O que Freyre escolhe ignorar é a violência por trás desse sistema, o que a autora Lélia Gonzalez, uma importante pensadora do movimento negro no Brasil, deixa claro ao escrever que os 'casamentos inter-raciais' nada mais foram do que o resultado da violentação de mulheres negras por parte da minoria branca dominante (senhores de engenho, traficantes de escravos etc.). Ela diz:

Segundo Freyre, os portugueses foram superiores aos demais europeus em suas relações com os povos colonizados porque não eram racistas. Daí o processo de miscigenação ocorrido no Brasil e a harmonia racial que o caracteriza. Todavia, o que Freyre não leva em conta é que a miscigenação se deu às custas da violentação da mulher negra. (GONZALEZ, 2020, p. 10)

A exploração da mulher negra não se limitou ao contexto de colonização, segundo Lélia; de um modo geral, a mulher negra é vista pelo restante da sociedade a partir de dois tipos de “qualificação profissional”: doméstica e mulata. A doméstica é uma continuação das mucamas, mulheres que cuidavam da casa, da alimentação, amamentavam os bebês e educavam as crianças, sem falar dos abusos sexuais aos quais eram submetidas. Essas mulheres, hoje, deixam suas casas e seus filhos para se dedicarem ao emprego sem, muitas vezes obter condições mínimas de trabalho². A profissão de mulata é exercida por jovens negras que, “num processo extremo de alienação imposto pelo sistema, submetem-se à exposição de seus corpos através do “rebolado”, para o deleite do voyeurismo dos turistas e dos representantes da burguesia nacional”. Tais jovens, até hoje, são manipuladas como objetos sexuais, mas também como provas concretas da “democracia racial” brasileira. A autora chega a dizer que não passam de uma “nova interpretação do velho ditado racista ‘Preta pra cozinhar, mulata pra fornicar e branca pra casar’” (GONZALEZ, 2020, p. 20)

A autora Lélia Gonzalez contribui significativamente para a análise crítica das relações raciais e de gênero no país. Ao discutir os "casamentos inter-raciais" entre brancos e negras durante o período colonial e imperial, Gonzalez adota uma perspectiva que questiona as narrativas convencionais sobre a miscigenação e a suposta harmonia racial no Brasil. Para ela, os chamados "casamentos inter-raciais" não devem ser vistos como uma expressão de amor ou de união voluntária entre diferentes grupos raciais, mas sim como resultado da violência e exploração sofridas pelas mulheres negras, que eram constantemente abusadas pelos homens brancos.

No contexto histórico da escravidão no Brasil, as mulheres negras, especialmente as escravizadas, eram sistematicamente objetificadas e tratadas como propriedade dos senhores de engenho e outros homens brancos da elite dominante. Esses "casamentos" ou relações inter-raciais eram muitas vezes forçados, sem o consentimento das mulheres negras, e estavam ligados à exploração sexual e ao controle sobre o corpo feminino negro. A imposição dessas relações reflete a dinâmica de poder entre a minoria branca dominante e a maioria negra, marcada por uma profunda desigualdade.

² Cabe observar casos recentes de violência e desleixo com essas profissionais. Em 2021, mulher na Bahia relatou que era obrigada a comer no chão e ameaçada com violência física pela patroa. Em Mossoró, uma mulher trabalhou por 32 anos sem nunca receber folga, férias ou salário e tendo sofrido assédio sexual. Esses são dois casos de diversos que ouvimos no cotidiano.
 Acesso: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2021/04/21/domesticas-relatam-maus-tratos-e-agressao-de-patroes-na-bahia-teve-uma-que-chegou-a-apanhar-diz-empregada.ghtml>;
<https://www.brasildefato.com.br/2022/02/01/abusos-e-32-anos-de-escravidao-domestica-e-resgatada-de-casa-de-pastor-em-mossoro-rn>.

Gonzalez, ao revisitar esse tema, busca desnaturalizar as ideias sobre a miscigenação como um processo romântico ou pacífico e aponta como a união entre brancos e negras foi, na maioria das vezes, uma forma de dominação e violência sexual. Os senhores de engenho, traficantes de escravizados e outros membros da elite branca não viam as mulheres negras como sujeitos plenos, mas como objetos de prazer e de reprodução forçada, muitas vezes imposta pela lógica da escravidão. Essas relações sexuais eram, em grande parte, uma extensão do poder patriarcal e racista que caracterizava a sociedade brasileira, na qual as mulheres negras eram reduzidas a corpos disponíveis para satisfação dos desejos dos homens brancos.

Ao destacar essa perspectiva, Lélia Gonzalez contribui para um entendimento mais complexo da história do Brasil e da formação da identidade nacional. Ela mostra como a miscigenação não foi um processo espontâneo e harmônico, mas, muitas vezes, uma imposição violenta, refletindo a hierarquia racial e o controle social exercido pela elite branca sobre a população negra. Dessa forma, os "casamentos inter-raciais", longe de serem um símbolo de integração racial, devem ser vistos como um reflexo da exploração, da violência sexual e da opressão que marcaram a história do Brasil.

Lélia Gonzalez também questiona a acusação de passividade e cordialidade atribuída às populações negras, como se esse grupo fosse um modelo de soluções pacíficas para todas as tensões ou conflitos que surgiram ao longo da história. Essa visão reducionista retratou os negros como sendo passivos, infantis e intelectualmente incapazes, aceitando submissos a escravidão, o que, segundo a autora, constitui mais uma mentira. Ela ressalta, de forma enfática, diversos eventos históricos e personagens negros proeminentes que se destacaram na resistência contra a situação desumana a que foram submetidos, como a República Negra de Palmares, a Revolta dos Malês, a Revolta dos Alfaiates, a Confederação do Equador, a Sabinada, a Balaiada, a Revolução Praieira, além de figuras históricas como Zumbi dos Palmares, Luísa Mahim e Luiz Gama.

A autora foi uma de muitos os que criticaram a teoria de Freyre que, principalmente com o passar dos anos, foi cada vez mais questionada. A análise mais crítica revelou que, embora a miscigenação tenha de fato ocorrido, ela não foi suficiente para apagar as profundas desigualdades sociais e raciais no Brasil. Pelo contrário, essas desigualdades foram intensificadas pelo processo histórico de exclusão, opressão e marginalização das populações negras e indígenas.

Freyre, com sua visão de uma "democracia racial", não conseguiu capturar a complexidade das relações raciais no Brasil, que estavam e continuam a estar marcadas por

discriminação, violência e a perpetuação de um sistema de privilégios para a população branca. Sua teoria, portanto, embora tenha sido fundamental para a construção de uma dada versão da identidade nacional brasileira e tenha influenciado muitos intelectuais e políticos, também contribuiu para uma visão distorcida e romantizada do passado escravocrata do Brasil, que ignorava as tensões e injustiças que ainda são evidentes na sociedade atual.

Para Freyre, o patriarca era o verdadeiro detentor do poder no Brasil, "mais do que os vice-reis e os bispos", como ele afirma, deixando evidente que não havia autoridade política ou religiosa que exercesse um controle sobre o período colonial tão intenso quanto o senhor de engenho. "A força concentrou-se nas mãos dos senhores rurais. Donos das terras. Donos dos homens. Donos das mulheres." (FREYRE, 2003, p.19). A representação do sistema patriarcal é simbolizada pela própria Casa-Grande, que, embora não fosse uma habitação típica dos portugueses, foi concebida com base nas características locais. "Feias e fortes", com paredes espessas e alicerces profundos, Freyre escreveu que o suor e, por vezes, o sangue dos negros foi o óleo que, mais do que o de baleia, ajudou a dar aos alicerces das casas-grandes sua consistência quase de fortaleza. Nesse sentido,

Esta força, na formação brasileira, agiu do alto das casas-grandes, que foram centros de coesão patriarcal e religiosa: os pontos de apoio para a organização nacional. A casa-grande, completada pela senzala, representa todo um sistema econômico, social, político: de produção (a monocultura latifundiária); de trabalho (a escravidão); de transporte (o carro de boi, o bangüê, a rede, o cavalo); de religião (o catolicismo de família, com capelão subordinado aopaterfamílias, culto dos mortos etc); de vida sexual e de família (o patriarcalismo polígamo); de higiene do corpo e da casa (o "tigre", a touceira de bananeira, o banho de rio, o banho de gamela, o banho de assento, o lava-pés); de política (o compadrismo). Foi ainda fortaleza, banco, cemitério, hospedaria, escola, santa casa de misericórdia amparando os velhos e as viúvas, recolhendo órfãos. (FREYRE, 2003, p.18)

Essa analogia com a arquitetura da casa-grande tenta consolidar a ideia de que a casa-grande é a história íntima de quase todo brasileiro. No entanto, o destacado sociólogo brasileiro Florestan Fernandes escreveu a respeito do trabalho de Freyre que as influências da interação entre senhores e escravos em nenhum momento foram recíprocas ou mudaram o sentido do processo social. "O negro permaneceu sempre condenado a um mundo que não se organizou para tratá-lo como ser humano e como 'igual'" (NASCIMENTO, 2016, p.36).

Para Fernandes, embora Freyre tenha destacado a convivência entre os grupos, com ênfase na ideia de uma convivência pacífica e de intercâmbio cultural, ele não levou em consideração as profundas desigualdades e a estrutura de poder que permeavam essas relações. Fernandes argumenta que, ao contrário da visão de Freyre, a interação entre senhores e escravizados nunca foi realmente recíproca e, muito menos, transformadora do processo social que envolvia a escravidão no Brasil.

Para Florestan Fernandes, o processo de escravização e a subordinação dos negros à elite branca não permitiram qualquer forma de igualdade ou humanização. Ele destaca que, enquanto os brancos tinham acesso à educação, à cultura e aos direitos sociais, os negros, como resultado do sistema escravocrata, estavam condenados a uma condição subalterna, excluídos de qualquer oportunidade de ascensão social. Essa ausência de reciprocidade nas relações entre senhores e escravizados significava que, por mais que houvesse troca de influências culturais, o negro sempre permaneceu à margem, sendo tratado como "outro", alguém que nunca foi reconhecido plenamente como ser humano ou igual. Para ele, a escravidão no Brasil não foi apenas uma questão de trabalho forçado, mas um processo de desumanização, no qual o negro foi sistematicamente negado enquanto sujeito de direitos. Assim, ele sublinha que o negro foi, por toda a história colonial e até os dias posteriores, subjugado por um sistema que não o considerou um igual, nem reconheceu sua plena humanidade.

Um terceiro expoente importante na crítica a Freyre foi o autor Abdias do Nascimento, que no livro intitulado "O genocídio do negro brasileiro" de 1978, fala sobre a teoria lusotropicalista³. O autor sugere que partiu da suposição de que a história registrava uma definitiva incapacidade dos habitantes dos trópicos em formar civilizações importantes, ou seja, os povos indígenas e africanos foram incapazes de se desenvolverem cultural e politicamente sozinhos; por isso, afirma que os portugueses obtiveram êxito em criar, "não só uma altamente avançada civilização, mas de fato um paraíso racial nas terras por eles colonizadas, tanto na África como na América" (NASCIMENTO, 2016, p.33). Ou seja, para o

³ A teoria Lusotropicalista é complementar à democracia racial, pois ficou associada ao contexto de uma relação harmoniosa entre as diferentes raças no Brasil, especialmente durante o período colonial. O termo foi utilizado para descrever a relação entre portugueses e povos indígenas e africanos nas colônias portuguesas, destacando uma suposta capacidade dos portugueses de misturar-se e adaptar-se de maneira pacífica com as diferentes culturas e raças, promovendo uma convivência mais "harmônica" em comparação com outras potências coloniais.

A ideia central do lusotropicalismo é que os portugueses, ao contrário dos colonizadores de outras nações europeias, como os britânicos ou franceses, não apenas impuseram sua cultura nas colônias, mas também se integraram e se misturaram com as populações nativas e africanas. Esse processo de miscigenação seria visto como algo natural e positivo, que contribuiu para a formação de uma sociedade mais plural e tolerante, onde as diferenças raciais seriam, de certa forma, diluídas. A mistura das raças seria um valor fundamental, que caracterizaria as colônias lusas e, mais especificamente, o Brasil, como um modelo de harmonia racial.

Contudo, a teoria lusotropicalista tem sido amplamente criticada, tanto no Brasil quanto internacionalmente. As críticas apontam que ela é uma forma de mascarar e suavizar as profundas desigualdades raciais e sociais nas colônias portuguesas, em particular no Brasil, onde as populações negras e indígenas sofreram exploração, escravidão e violência extrema. Ela foi uma tentativa de legitimar a desigualdade e o racismo, ao mesmo tempo que promovia uma narrativa de harmonia que ocultava as profundas injustiças sociais e raciais que marcaram a história do país.

intelectual, os lusos foram os povos menos violentos e abraçaram a ideia da mestiçagem de forma bastante positiva.

Abdias faz parte do grupo de intelectuais que desmontam essa ideia. Ele afirma que a democracia racial se trata de uma ficção ideológica e que Freyre cunha eufemismos raciais tendo em vista “racionalizar as relações de raça no país”, como no caso da insistência no uso do termo *moreno*. Não se trata de ingênuo jogo de palavras, mas sim de uma perigosa “mística racista, cujo objetivo é o desaparecimento inapelável do descendente africano, tanto fisicamente, quanto espiritualmente, através do malicioso processo do embranquecer a pele negra e a cultura do negro”. (NASCIMENTO, 2016, p.33).

O mito da democracia racial, assim como toda ideologia, é uma representação do real, mas tendenciosa, orientada e falseada. O objetivo não é dar aos homens o conhecimento objetivo do sistema social em que vivem, mas, ao contrário, oferecer-lhes uma representação mistificada desse sistema social para mantê-los em seu “lugar” no sistema de exploração. Ou seja, o racismo é essencial para a manutenção da estrutura social vigente. Tendo como base um discurso de discriminação, os papéis profissionais, políticos, econômicos, educacionais, sociais já são previamente estabelecidos, basta olhar para a cor de pele.

Porém, assim como a Senzala sempre buscou abalar as estruturas da Casa-grande, muitos são os movimentos de resistência, instituições, intelectuais que se estruturam e lutam contra o mito da democracia racial e o racismo. Abdias menciona:

Afortunadamente, alguns estudiosos brasileiros e estrangeiros vêm, por amor à verdade e à justiça social, se armando da necessária audácia e temeridade e para desafiar o oculto, realizando a exegese do nosso processo étnico-racial. Podemos encontrar exemplos dessa coragem intelectual tanto no passado, com Luís Gama, José do Patrocínio, os irmãos Rebouças, e Álvaro Bomilcar, como atualmente, com Guerreiro Ramos, Florestan Fernandes, Roger Bastide, Anani Dzidzienyo e Thomas E. Skidmore. Estes e uns poucos mais trouxeram à luz da análise científica e da crítica o esotérico organismo dessa “democracia racial” tão compulsória quanto dogmática. Entretanto, a investigação dos cientistas e intelectuais citados, enquanto não possuindo a virtude de transformar as estruturas da sociedade que dão suporte às relações de raça, permanecerá como importante contribuição à equação e solução dessa grave situação patológica. Desde os primeiros tempos da vida nacional aos dias de hoje, o privilégio de decidir tem ficado unicamente nas mãos dos propagadores e beneficiários do mito da “democracia racial”. Uma “democracia” cuja artificiosidade se expõe para quem quiser ver; só um dos elementos que a constituiriam detém todo o poder em todos os níveis político-econômico-sociais: o branco. Os brancos controlam os meios de disseminar as informações; o aparelho educacional; eles formulam os conceitos, as armas e os valores do país. Não está patente que neste exclusivismo se radica o domínio quase absoluto desfrutado por algo tão falso quanto essa espécie de “democracia racial?” (NASCIMENTO, 2016, p.36)

Esse discurso de exclusão tem sido perpetuado e reinterpretado de acordo com os interesses dos que dele se beneficiam. O racismo não é estático; ele se adapta e se reinventa para atender às necessidades daqueles que têm poder e controle sobre as narrativas. Ao longo

da história, os conceitos de raça e a ideia de uma hierarquia racial foram usados para justificar a escravidão, a colonização e a exclusão de grupos raciais de direitos fundamentais, como educação, saúde e moradia. Essas ideologias não são apenas desinformadas, mas são muitas vezes estruturadas de maneira a garantir o status quo das classes dominantes, como uma forma de manter privilégios sociais, econômicos e políticos.

Uma das alternativas mais eficazes para combater o racismo, conforme mencionado no trecho, é a transformação do sistema educacional. A educação é uma das principais ferramentas para a construção de consciências críticas. Se a educação não refletir a pluralidade racial e não valorizar as culturas, histórias e contribuições de diferentes grupos raciais, ela acaba sendo um reforço de estereótipos e preconceitos. Portanto, a ideia de uma educação antirracista e representativa implica na promoção de um currículo novo⁴.

Nesse sentido, a crítica que o trecho faz ao racismo envolve a ideia de que, enquanto ele for alimentado por estruturas educacionais e culturais que reforçam as desigualdades, ele continuará a existir. Para combatê-lo efetivamente, é necessário construir um sistema educacional que seja verdadeiramente antirracista e que promova uma representação positiva e equilibrada de todas as identidades raciais.

1.2 Reflexões sobre a Lei 10.639

Nos tempos de escola nomes como Napoleão, César Augusto, Sócrates, Pitágoras e Newton, por exemplo, são frequentes e ditam muito do que é ensinado e aprendido. Aprendemos sobre Antiguidade Clássica, Revolução Francesa e Inglesa, Independência e Guerra Civil Americana, Colonização e Imperialismo compreendendo esses temas como nossa História Geral. Lembro-me de ter tido um diálogo com um Francês e perguntá-lo se o Brasil aparecia na grade curricular em seu país, recebi uma negativa com a cabeça e um sorrisinho acanhado. “Então a História não é geral?” pensei. Nosso currículo é eurocêntrico, até mesmo a disposição tradicional das salas de aula e a escolha das disciplinas são baseadas

⁴ O currículo vai além dos conteúdos definidos em documentos oficiais. Ele se expressa de formas diversas no cotidiano escolar, tanto de maneira explícita quanto implícita. Em geral, podemos falar em três tipos: o currículo prescrito, o currículo real e o currículo oculto. O prescrito é o que está nos documentos oficiais, como os PCNs e diretrizes, e define os conteúdos e habilidades esperadas. O real é o que realmente acontece na sala de aula, moldado por escolhas docentes, contextos e interações. Já o currículo oculto envolve tudo o que é transmitido de forma indireta, como atitudes, silêncios e valores — e influencia como estudantes se percebem e são percebidos. Podemos dizer que houve uma apropriação do currículo na sequência que será analisada, a medida que o currículo prescrito foi ressignificado como prática crítica e transformadora. Reconhecer essas dimensões é essencial para construir uma educação que forme sujeitos conscientes, éticos e socialmente engajados. Não será possível aprofundar o debate sobre currículo nesse trabalho, no entanto vale ler Gimeno Sacristán, 2000 ou Tomaz Tadeu da Silva, 2004.

no modelo europeu do século XIX. Na História não é diferente. A Europa foi o berço da disciplina História e, sendo assim, se tornou o modelo para o fazer historiográfico. Nesse sentido, culturas que não seguissem aquele padrão, qual seja: fontes escritas, grandes heróis e “modernização” nos padrões europeus, não possuíam História. E, conseqüentemente, não tinham identidade.

A fala do filósofo germânico G. W. Hegel demonstra esse pensamento de forma clara em meados do século XIX: “A África não é uma parte histórica do mundo. Não tem movimentos, progressos a mostrar, movimentos históricos próprios” (HEGEL, apud SANTOS 2010). São muitos os exemplos que demonstram a negação de uma história própria ao continente africano e a descrença na capacidade de escrevê-la. O autor Waldemir Zamparoni (apud SANTOS 2010) afirma que “Marxistas ou não, ortodoxos ou adeptos da ‘História Nova’ todos parecem ser modernos adeptos de Hegel: a África, afirmava o filósofo alemão, não tem interesse histórico próprio, senão o de que os homens vivem ali na barbárie e no selvageria, sem apontar nenhum ingrediente à civilização”.

A citação de Hegel é emblemática de uma visão eurocêntrica que historicamente negou a África e as culturas africanas como sujeitos históricos. Essa ideia, que reflete o pensamento dominante durante o período colonial e pós-colonial, tem sido um dos pilares da justificação das atrocidades cometidas durante a colonização, como a escravidão, a expropriação de terras e a imposição de sistemas de governo externos.

O pensamento de Hegel, como o de muitos filósofos e intelectuais da sua época, reflete uma concepção de história profundamente influenciada por uma visão eurocêntrica, na qual a Europa é vista como o centro da civilização, progresso e razão, enquanto outras regiões do mundo, como a África, eram consideradas “exóticas”, “atrasadas” ou “sem história”. Ao afirmar que a África não tem “movimentos, progressos a mostrar, movimentos históricos próprios”, Hegel nega a história rica, complexa e multifacetada do continente africano.

Essa visão de Hegel e outros pensadores do século XVIII e XIX foi construída em parte para justificar as práticas coloniais, pois ao retratar os africanos como “sem história”, tornava-se mais fácil para os colonizadores e para os defensores do comércio de escravizados desumanizar os povos africanos e negar-lhes qualquer agência ou direito à autodeterminação.

A afirmação de que a África não possui história própria não é apenas uma negação do passado, mas também uma forma de invisibilizar o presente e o futuro do continente. Esse pensamento deu origem à ideia de que os africanos eram incapazes de criar ou gerenciar seus próprios sistemas de governo, de pensar filosoficamente ou de desenvolver as suas próprias

civilizações. Assim, a história da África foi ignorada ou distorcida de modo a reafirmar a superioridade da cultura europeia.

Durante o período colonial, por exemplo, as potências europeias impuseram suas próprias estruturas políticas, culturais e educacionais nos territórios africanos, muitas vezes proibindo ou desvalorizando as práticas culturais e as línguas nativas. O colonialismo não só destruiu sociedades e economias africanas, mas também tentou apagar as identidades culturais, deslegitimando-as como "não civilizadas" ou "primitivas".

O tráfico transatlântico de escravizados também foi um exemplo que reflete a visão de negação histórica. Durante séculos, milhões de africanos foram forçados a abandonar suas terras e suas culturas, sendo tratados como mercadorias sem identidade, história ou cultura. As sociedades africanas, com suas próprias tradições, sistemas de organização e produções intelectuais, foram reduzidas a um estereótipo simplista e desumanizado.

O que se pode perceber é que a maioria dos livros de história escrito por europeus ou americanos até o século XX frequentemente apresentava a África apenas sob o ponto de vista da colonização ou do comércio de escravizados, negligenciando as civilizações complexas e antigas que existiam no continente, como o Império do Mali, o Reino do Congo, o Egito Antigo e as grandes dinastias africanas⁵. Não se tratava apenas de um desconhecimento, mas de um esforço ativo para manter a narrativa da "não-história" africana. O pensamento de Hegel reflete uma tradição de marginalização e desvalorização das contribuições africanas à história, e a resistência a esse discurso é essencial para a construção de uma história global mais inclusiva, justa e representativa.

A perspectiva de selvageria e barbárie sobre os saberes africanos persistiu até meados do século XX sustentada pelo argumento da ausência de fontes, especialmente as fontes escritas, capazes de desenvolver a produção do conhecimento histórico. Dois fatores foram primordiais para mudança desse cenário. O primeiro foi o esforço, iniciado pela Escola dos Annales, de ampliar as fontes e métodos de estudo historiográfico, aproximando a História de outras áreas do saber como Antropologia, Arqueologia e a Psicologia, por exemplo. Essa abertura permitiu ampliar a aquisição de fonte e a capacidade de análise dessas, o que foi primordial para o estudo da história africana.

O segundo fator foram as transformações políticas no continente, contexto no qual se inaugurou uma corrida para conferir sentido e construir identidade para as nações africanas.

⁵Estudiosos europeus interpretaram a história africana por meio de suas próprias categorias políticas e sociais, usando termos como império, reino e dinastia para descrever estruturas que nem sempre correspondiam aos modelos europeus. Essa simplificação visava facilitar a compreensão, mas muitas vezes distorcia a natureza única e fluida das organizações políticas africanas.

Seria o caso de Angola, com a construção do Homem Novo⁶, modelo do bom cidadão angolano, dedicado à causa e trabalhador. Esse é um exemplo de como, após o imperialismo, muitas nações buscaram construir suas identidades nacionais e, para isso, construíram uma História oficial. Se tornou possível e legítimo o investimento em uma (re)escrita da história da África, valendo-se do processo de ampliação do conceito de história e de fontes históricas.⁷

Somados à movimentação que acontece na África estão os movimentos negros brasileiros lutando constantemente para o estabelecimento do lugar de fala dos africanos e seus descendentes pós diáspora. Esses movimentos que se constituíram a partir dos anos 1970, em meio às lutas contra a ditadura civil-militar então vigente, possuem a característica de denúncia da ideia de que a democracia racial não passa de um mito⁸.

De acordo com os autores Amílcar Pereira e Thayara Lima (2019), o movimento negro é representado não apenas por órgãos institucionalizados, mas também por negros e negras engajados em diversas esferas: artistas, intelectuais, trabalhadores e trabalhadoras, educadores e educadoras, e cidadãos com uma consciência racial afirmativa. Estes são os indivíduos que lutam contra o racismo e em defesa da democracia. Para os autores, a missão do movimento negro é desconstruir a cultura da democracia racial estabelecida, promovendo a criação de novos códigos e significados, com o objetivo de gerar uma cultura de resistência antirracista. "Essa cultura possui o poder de afetar as subjetividades, assumindo um potencial educador/reeducador, o que possibilita, assim, o surgimento de novas práticas frente ao contexto das relações raciais no Brasil" (LIMA, 2018 apud PEREIRA e LIMA, 2019).

Acadêmicos, ativistas e intelectuais afrodescendentes têm desafiado essa narrativa eurocêntrica, recuperando e resgatando a história africana, tanto a antiga quanto a moderna, e destacando as contribuições das sociedades africanas para a cultura, ciência, arte, filosofia e

⁶ Sobre esse tema indico o professor Marcelo Bittencourt, com sua extensa produção sobre o MPLA, partido que liderou a independência angola, assim como muitos aspectos da luta anticolonial. Sobre a construção do Homem Novo, vale ler Marcelino Mendes Curimena em "O homem novo na proposta curricular angolana" (2018)

⁷ Vale citar que houveram movimentos de diferentes os movimentos Destaca-se a elaboração pioneira do Pan-africanismo, movimento que surgiu no Caribe e nos Estados Unidos no século XIX e XX, visando criticar as violências que as populações negras enfrentam em todo o mundo e propondo uma união na luta contra o preconceito e os problemas sociais. O movimento de Negritude também tem seu papel, irradiando-se para a África, tornou-se um movimento de exaltação dos valores culturais dos povos negros. É a base ideológica que vai impulsionar o movimento independentista na África. Este movimento transmitirá uma visão idealista e glorificada dos valores africanos

⁸ Um dos autores que trabalhou diretamente nesse contexto foi o já citado Abdias do Nascimento. Considerado um dos maiores expoentes da cultura negra e dos direitos humanos no Brasil e no mundo. Fundou entidades pioneiras como o Teatro Experimental do Negro (TEN), o Museu da Arte Negra (MAN) e o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (IPEAFRO). Foi um idealizador do Memorial Zumbi e do Movimento Negro Unificado (MNU) e atuou em movimentos nacionais e internacionais como a Frente Negra Brasileira, a Negritude e o Pan-Africanismo. Por conta de suas ações políticas, em especial com o Teatro Experimental do Negro que Abdias foi exilado durante a ditadura, ficando 13 anos fora do país.

política mundial. Muitos estudiosos, como os pesquisadores africanos e os movimentos de descolonização, têm trabalhado para resgatar a história africana de uma forma mais plural e justa, dando visibilidade a uma riqueza cultural que foi sistematicamente apagada por séculos.

Ao combater essa visão distorcida da história africana, é fundamental promover uma educação que valorize as contribuições africanas à história mundial, que reconheça a complexidade das civilizações africanas e que busque eliminar as falsas narrativas que perpetuam o racismo e a exclusão. A verdadeira história da África é marcada por uma riqueza de culturas, sistemas de governança, realizações científicas e artísticas que precisam ser reconhecidos e celebrados.

Nesse contexto, os autores Denize Bispo e Luiz Gustavo da Silva (2008) afirmam que a militância e os intelectuais negros perceberam que a escola também desempenhava um papel na perpetuação das desigualdades raciais, uma vez que promovia os valores eurocêntricos, os quais reforçavam as desvantagens históricas e a exclusão dos negros das oportunidades, naturalizando tais padrões. A educação formal brasileira, ao estabelecer uma hegemonia eurocêntrica e denominá-la de "História Geral", tende ao embranquecimento cultural, ao mesmo tempo em que silencia as diversas histórias de outros continentes e nações. Desde o currículo até os livros didáticos, por um longo período — e, lamentavelmente, em alguns casos até hoje —, as populações negras são retratadas em poucas páginas, majoritariamente dedicadas à escravidão.

Esse tipo de afirmação, muito comum se analisarmos o passado na educação básica de muitos professores que hoje atuam, ganha grande impacto ao compreender que elaborar e dar sentido à história de um povo é dar a este povo instrumentos para a formação de sua própria identidade. Ou seja, a única história contada para as populações negras por décadas foi uma história do trauma, da objetificação. Que identidade e representatividade essas pessoas puderam construir através do ensinado na escola? É preciso, segundo Denize e Luiz, promover a sua história de forma a despertar em todos os sujeitos sociais a auto-estima, a inserção social e a identidade étnico-cultural e política dessas populações, apresentando sua formação e contribuição histórica qualificada e seu conteúdo não folclorizado.

Assim,

“a inclusão deturpada ou exclusão deliberada de algum aspecto desta história pode implicar na criação de uma identidade ou de uma auto-imagem distinta da realidade daquele grupo humano, distorcida ou definida segundo elementos ideológicos distantes do real”, uma vez que a negação desta história esteve sempre associada a formas de controle social e dominação ideológica, tratando-se sempre as populações negras como minorias e retirando sempre o conteúdo racial da construção da identidade brasileira, tudo isso amparado pelo arcabouço das teorias raciais

cientificistas e pelo desejo esquizofrênico de branqueamento da sociedade. (LIMA, 2004, apud BISPO e SILVA, 2008, p.16)

A luta negra que produz cultura⁹ tem uma grande vitória em 2003, quando foi promulgada a Lei 10.639, que trata da obrigatoriedade do ensino de história e culturas africana e afro-brasileira na educação básica. A Lei 11.645/08 também foi um marco, à medida que, ao lado dessa temática inclui também a questão indígena como componente curricular obrigatório. Tais leis são fruto de anos de luta dos movimentos sociais por apontarem a necessidade de promovermos uma reeducação das relações étnico-raciais, em nosso país. Na prática, as leis inauguram o desafio do combate a ideias e práticas racistas que ainda persistem em nosso imaginário e nas relações sociais, tendo como importante estratégia a valorização de histórias e culturas tradicionalmente negadas e silenciadas nos currículos escolares.

Estudar a África é, na verdade, estudar a nossa própria história. É difícil estabelecer de maneira rígida as fronteiras que separam a história da África de uma parte significativa da história do Brasil, uma vez que é, muitas vezes, irrelevante conceber uma história da África sem considerar suas relações com o Brasil, assim como é impossível pensar na história da presença africana no Brasil sem remeter a diversos aspectos da história do continente africano. Construir uma pedagogia que contemple a pluriculturalidade brasileira é criar e possibilitar um encontro a partir de suas próprias referências identitárias brasileiras.

Tendo em perspectiva a importância da escola na construção de uma identidade social antirracista e mais cidadã, não se pode subestimar o papel dos educadores. Nilma Lino Gomes diz que antes de pensar metodologias antirracistas é essencial que todos estejam de acordo sobre a existência do racismo na sociedade brasileira e nas escolas. Alimentar a hipocrisia do paraíso racial¹⁰ é perpetuar a situação de desigualdade. Em contrapartida, se concordamos com a necessidade de se desenvolver metodologias e estratégias de combate ao racismo na escola, concordamos com o fato de que o racismo existe em toda a sociedade. Isso requer um posicionamento claro das instituições e, em especial, dos professores para cumprir as leis estabelecidas, assumindo uma postura antirracista e se propondo a desenvolver repertório que desconstrua, muitas vezes, as narrativas colonialistas que os próprios materiais didáticos ainda reproduzem. Dar destaque às contribuições dos africanos, africanos escravizados e de seus

⁹ O termo foi desenvolvido por Cabral (1974) e é citado por Amílcar Pereira e Thayara Lima (2019) para explicitar que a luta como um fato cultural, assim, uma das manifestações pelas quais a cultura, síntese dinâmica da sociedade, se manifesta.

¹⁰ O termo "paraíso racial" é uma expressão crítica utilizada para se referir à ideia de que, em determinadas sociedades, existiria uma harmonia perfeita entre diferentes grupos raciais, sem conflitos ou desigualdades. Esse conceito muitas vezes é associado a uma ilusão de que as relações raciais são igualitárias e que as questões raciais já foram resolvidas, ou ao menos não representam mais um problema significativo.

descendentes até hoje permite uma incorporação da História da África e da Cultura afro-brasileira como parte da história do Brasil em sua pluralidade de sentidos, à medida que rompe com posições racistas estabelecidas na escola e, conseqüentemente, na sociedade.

Encontramos muitos educadores que pensam que ter uma postura antirracista é assumir posicionamento partidário ou que não é função da escola. Porém, negar esse tipo de diálogo cidadão dentro das salas de aula é limitar o cotidiano escolar à reprodução de conteúdos distantes. Ao contrário, incorporar a luta antirracista no dia-a-dia escolar é, na verdade, construir uma pedagogia que permita a vivência da pluriculturalidade, é possibilitar um ambiente adequado para o auto-reconhecimento e reafirmação identitária, é aprender a compreender e conviver com as diferenças e promover cidadania e acolhimento. Sobre o papel da educação e educadores a autora Nilma Lino Gomes diz:

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/ realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores. (GOMES, 2008, p. 147)

O texto "Educação e Relações Raciais: Refletindo Sobre Algumas Estratégias de Atuação", de Nilma Lino Gomes, discute a importância de repensar as práticas educacionais para enfrentar o racismo e promover a igualdade racial no Brasil. A autora explora diversas estratégias que podem ser adotadas no campo da educação para combater as desigualdades raciais, enfatizando a necessidade de uma educação que seja antirracista e que contribua para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Nesse sentido, a escola tem um papel central na formação da sociedade, sendo, portanto, um espaço crucial para a desconstrução do racismo. A educação deve ser entendida como um instrumento de transformação social, capaz de desconstruir estereótipos e preconceitos raciais, oferecendo uma abordagem crítica das relações raciais e promovendo a inclusão de conhecimentos que valorizem a cultura negra e suas contribuições à sociedade. Para isso, vale ressaltar a necessidade de revisar e reformular os currículos escolares, que historicamente marginalizaram a história e a cultura africana e afro-brasileira. Gomes argumenta que é necessário incluir de forma mais ampla e precisa as narrativas sobre a África, a escravidão, a resistência negra e as contribuições dos negros à formação da sociedade brasileira. Outro ponto importante é a ideia de uma educação que respeite e celebre a

pluralidade cultural brasileira, reconhecendo as diversas heranças que compõem a identidade nacional, com especial destaque para as populações negras e indígenas.

Diante da relevância dos debates sobre a implementação da Lei 10.639/03, este trabalho tem como objetivo analisar a aplicação da lei no contexto escolar onde eu estava inserida, investigando como a História da África e a cultura afro-brasileira está sendo incorporadas ao ensino e de que maneira esse conhecimento está impactando os jovens. Para isso, iniciaremos nossa abordagem com a descrição e análise detalhada de uma experiência didática concreta, concebida não apenas como resultado do mestrado, mas como um ponto de partida fundamental para as reflexões desenvolvidas ao longo desta pesquisa.

No primeiro capítulo, apresentamos a sequência didática realizada no ano de 2022 no Centro Educacional Raio de Sol, situado na cidade de São Gonçalo-RJ. Essa proposta pedagógica foi construída a partir de uma experiência prévia e das questões emergentes do cotidiano escolar, buscando dialogar com os desafios e possibilidades da aplicação da Lei 10.639. A metodologia adotada não se limitou à transmissão de conteúdos, mas se estruturou em torno de uma prática reflexiva e participativa, estimulando o pensamento crítico e promovendo uma educação antirracista.

Dada a centralidade do fazer pedagógico na formação do professor-pesquisador, a escolha por iniciar a análise a partir da sequência didática se justifica pela riqueza das interações em sala de aula e pelo potencial transformador da experiência vivida pelos estudantes. Dessa forma, o capítulo apresentará o planejamento das aulas, um aprofundamento conceitual dos temas abordados e uma análise das observações feitas durante a execução das atividades, buscando compreender tanto os avanços quanto os desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem.

O segundo capítulo dedica-se a refletir sobre os caminhos contemporâneos da História da África, considerando como esse campo do saber tem sido reconstruído após séculos de preconceito, racismo e silenciamento sistemático. Para compreender essa mudança de paradigma, examinaremos obras e autores fundamentais que contribuem para a reinterpretação e valorização da história africana.

Em primeiro lugar, investigaremos as perspectivas dos próprios pensadores africanos, analisando como concebem a narrativa histórica de seus povos e quais metodologias propõem para resgatar e afirmar suas identidades. Em seguida, exploraremos a produção historiográfica de pesquisadores de outras partes do mundo, avaliando como suas abordagens dialogam com as vozes africanas. Por fim, examinaremos de que maneira essa nova visão tem sido

incorporada em livros e materiais acadêmicos recentes sobre a História da África, aqueles comprometidos com a verdade histórica e a superação de estereótipos.

Essa análise nos permitirá compreender não apenas as disputas intelectuais em torno da construção dessa história, mas também os desafios e avanços na construção de uma narrativa mais justa e representativa para o continente africano e suas múltiplas culturas.

CAPÍTULO 2 - Sequência Didática como Ferramenta Antirracista: Um produto sobre História da África

2.1 Considerações iniciais

A sequência didática presente neste capítulo foi pensada como produto para a dissertação do Programa Nacional de Mestrado Profissional em Ensino de História, pela Universidade Federal Fluminense (UFF), mas também como resultado das reflexões aprofundadas no curso e em experiências anteriores¹¹. Sendo assim, não faria sentido analisá-la no final desse trabalho, pois sua execução suscitou demandas e norteou todo o processo de pesquisa e escrita. Por isso, optou-se pela apresentação da sequência didática como primeiro capítulo da dissertação.

Essas aulas foram pensadas para o Centro Educacional Raio de Sol, um colégio particular localizado no bairro do Engenho do Roçado, na cidade de São Gonçalo¹², região metropolitana do Rio de Janeiro. Apesar de particular, a escola fica em uma região periférica e é direcionada ao público de classe média baixa, crianças e adolescentes sem perspectivas, cujos pais se esforçam para pagar a mensalidade e veem a instituição como alternativa ao ensino público, que na região possui problemas estruturais muito grandes.

No ano de 2022 atuei na escola como professora substituta das disciplinas de História para turmas de 6º ano do Ensino Fundamental até 3º ano do Ensino Médio, além de Filosofia e Sociologia para o Ensino Médio. Turmas entre 20 e 30 alunos. Entrei na escola em fevereiro, com prazo para sair em outubro, quando a licença da professora anterior encerraria. A conexão com a equipe pedagógica e os alunos foi rápida e tranquila, então consegui estabelecer minha forma de trabalho sem muitas dificuldades.

No entanto, apesar de atuar como titular em outras instituições, a experiência nessa escola gerou esse trabalho pois ao longo do período em que ali atuei pude perceber peculiaridades que suscitaram em mim um desconforto. Por estar na periferia, a escola abarcava majoritariamente alunos e funcionários negros; no entanto fui proibida de trabalhar

¹¹ A experiência didática foi analisada anteriormente para produção da pesquisa de conclusão de curso da Pós-graduação no IFRJ, intitulada Especialização em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afrobrasileiras pelo Instituto Federal Fluminense também no ano de 2023. A obra pretendeu apresentar uma proposta de educação antirracista e foi importante para introduzir pensamentos que serão aprofundados nesse trabalho.

¹² A cidade de São Gonçalo possui uma área total de 248,4 km² (correspondentes a 5% da área da Região Metropolitana do Rio de Janeiro), e uma população de 999.728 habitantes e encontra-se no lado oriental da Baía de Guanabara. Um exemplo claro das cidades-dormitório, visto que muitos de seus habitantes trabalham nas regiões ao redor: centro do Rio de Janeiro e Niterói. Seu dia-a-dia é marcado por violência, resultado das periferias tomadas por facções e milícias. Dados retirados da plataforma da prefeitura, acesso 31/08/2013, disponível em <<https://www.saogoncalo.rj.gov.br/sao-goncalo/>>

temas como mitologias e religiões, fui alertada para “ter cuidado” e evitar mal entendidos ao abordar cultura africana, como músicas, técnicas de pintura, danças e linguagens, além das contribuições desses povos à cultura brasileira.

Nesse mesmo contexto pude presenciar diversas frases racistas vindas dos estudantes, como “macumbeiro do demônio”, “cabelo esticado de preto”, “tá fedendo igual a macaco” e outras muitas sentenças saindo da boca dos adolescentes como se fossem brincadeira e sem nenhuma providência da equipe de funcionários; ao contrário, praticavam a política de avestruz como diz Kabengele Munanga, antropólogo e professor brasileiro-congolês, ou sentem pena dos “coitadinhos”, em vez de uma atitude responsável que:

(...)consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana. (MUNANGA, 2005, p. 15)

Os constantes casos de racismo, a inadequada formação dos profissionais e acontecimentos como pendurar uma bandeira do Brasil na entrada das salas junto da fala “nossa bandeira nunca será vermelha”¹³ me faziam perceber em qual contexto estava trabalhando. Nunca tive problema com a coordenação, ao contrário, sempre foi um lugar de acolhimento. Mas estava certo que se quisesse intervir na escola precisaria de uma ação pontual e direcionada.

Ao pensar nestas aulas, a metodologia utilizada foi a de sequência didática, que, segundo Antoni Zabala é o “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p.18). Nesse sentido, ao iniciar o processo foi importante deixar claro para as turmas que se tratava de um conjunto de aulas com um objetivo claro de cumprir a lei 10.639-2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, além de servir como meu projeto e produto do Mestrado Profissional em Ensino de História, e também, em especial, buscar suprir uma carência do ensino baseado em padrões eurocêntricos.

Nesse sentido, é possível dizer que a proposta de Zabala foi levada em conta, mas também superada, já que a sequência didática criada buscou ir além de uma simples organização de atividades ou cumprimento de objetivos de aprendizagem. A intenção não era apenas planejar o que ensinar, mas propor uma prática problematizadora, capaz de provocar

¹³ Frase característica dos eleitores de Jair Bolsonaro, presidente autoritário e conservador que governou o Brasil de 2018 até 2022, nas eleições de 2022.

reflexões mais profundas nos estudantes e conectada com as realidades sociais e culturais que eles vivenciam.

A proposta rompeu com um modelo tradicional de ensino, focado apenas na transmissão de conteúdos prontos, e se aproximou de uma perspectiva mais crítica, que entende a sala de aula como um espaço vivo de diálogo, escuta ativa e transformação mútua. Com essa visão, a sequência didática foi construída a partir de um posicionamento ético bem definido: promover uma educação que enfrente o racismo estrutural e questione lógicas coloniais ainda presentes nos currículos, valorizando saberes que foram historicamente apagados ou ignorados.

Ao colocar no centro do trabalho temas como identidade, diversidade e justiça social, a prática pedagógica passou a atuar como um espaço de resistência, onde os estudantes não apenas aprendem conteúdos, mas também constroem sentidos, reconhecem suas histórias e se veem como sujeitos capazes de intervir no mundo. Embora a proposta de Zabala tenha servido como base, especialmente na organização das etapas do planejamento, ela foi ressignificada à luz de um compromisso maior: o de formar sujeitos críticos, conscientes e abertos à pluralidade de vozes e conhecimentos.

Uma das preocupações era perceber se os estudantes estavam se envolvendo com o processo das aulas; eles foram o eixo estruturador das metodologias pensadas, por isso a escuta da bagagem que eles traziam e as impressões que tinham a cada passo foi registrada em áudio e vai aparecer no decorrer deste trabalho¹⁴. A avaliação foi processual e contínua, de maneira que as capacidades e os conhecimentos prévios de cada aluno foram considerados. É importante entender que “o ensino tem que ajudar a estabelecer tantos vínculos essenciais e não arbitrários entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios quanto permita a situação” (ZABALA, 1998, p. 38)

Conforme Zabala (1998), a escolha da sequência didática constitui uma ferramenta que proporciona aos alunos diversas oportunidades de aprender conteúdos variados, ao mesmo tempo em que oferece aos professores uma gama de recursos para compreender os processos de construção do conhecimento dos alunos, possibilitando-lhes intervir e avaliá-los. Esse processo de autorreflexão, que abrange tanto a prática pedagógica quanto o processo de ensino-aprendizagem, enriquece a sala de aula, tornando-a mais significativa tanto para os estudantes quanto para os próprios professores. Como afirma Ilmar de Mattos, "Professores e

¹⁴ Vale destacar que houve uma preocupação em manter cuidados éticos relacionados ao processo de pesquisa em sala de aula. Foi assinado um termo junto à coordenação e direção do colégio, conferindo liberdade para a realização da pesquisa. Os rostos e vozes dos estudantes foram preservados e, quando aparecer alguma fala direta, não haverá exposição direta das identidades dos participantes.

escritores de história contam uma história; ao texto escrito corresponde a aula. Ambos são autores; ambos fazem História." (MATTOS, 2007, p. 7). Assim, ao ser autor de sua aula, o professor reflete, fundamenta, reestrutura, analisa, aplica aos seus alunos e pondera sobre os resultados, ou seja, o aprendizado.

A sequência didática foi organizada dentro de cinco encontros. O tempo era curto e a pretensão muito grande, por isso foram escolhidos temas que fizessem sentido com o conteúdo programático, já que ele não poderia ser desfalcado, mas que também abrissem o horizonte dos estudantes sobre alguns pontos da história africana. Não seria possível aprofundar nenhum conteúdo, por isso fomos dando pinceladas em aspectos vistos como importantes sobre essa vasta história do continente. Como as turmas escolhidas foram as de 9º ano do Fundamental e 3º ano do Médio, o gancho para conectar com o tema África foi o tema da Guerra Fria e as Lutas de Libertação Africanas. As demais turmas - de 6º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio - participaram de algumas propostas de atividades, sempre voltadas para a faixa etária e para alguma temática trabalhada em aula, e estiveram presentes no dia da culminância.

O movimento que aconteceu em Angola foi escolhido como base para a análise dentro do contexto das lutas de libertação por não ser possível abordar todos os diferentes contextos. E também por uma escolha pessoal, visto que já havia trabalhado mais profundamente o tema na monografia de Graduação, e por ser uma indicação do próprio livro didático, que também traz um destaque para o caso angolano. Sendo assim, compreendendo que na década de 1950 e 1960 muitos movimentos civis africanos aproveitaram o contexto de queda dos países imperialistas que os dominavam, e receberam influência, financiamento e, às vezes, armamento dos Estados Unidos ou União Soviética para empreenderem suas lutas de independência. Neste contexto, entender a Guerra Fria foi essencial.

A primeira aula da sequência foi sobre a Guerra Fria, já começando a abordar os movimentos de libertação em Angola. No segundo encontro trabalhamos a partir de um vídeo da autora nigeriana Chimamanda Adichie sobre o perigo de uma história única, tentando observar como nossa visão sobre o continente africano, assim como suas culturas e histórias está totalmente limitado. No terceiro encontro trabalhamos vários temas para tentar expandir nossas concepções sobre o continente, como a geografia, algumas etnias, reinos e elementos da cultura do continente; assim como a conceituação de raça feita pela pseudociência do século XIX, que foi capaz de hierarquizar os povos. O quarto encontro foi especificamente sobre as lutas de libertação africanas, dando um panorama geral, mas focando no caso Angolano e em personalidades africanas que atuaram diretamente nesse contexto. Por fim,

construímos uma exposição dos trabalhos e análises desenvolvidos durante essas quatro aulas em um dia de culminância para toda a escola. Nesse dia, duas pesquisadoras foram convidadas e palestraram sobre suas perspectivas como mulheres negras para toda a comunidade educacional.

Agora serão apresentados os planejamentos para a sequência didática, além de algumas observações sobre a execução das aulas. Abaixo disponibilizo uma tabela simples, para que possa ficar mais clara a disposição dos encontros:

TABELA 1 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA

ENCONTRO	TEMÁTICA
1º Encontro	Guerra Fria: suas bases e impactos pelo mundo
2º Encontro	O perigo de uma história única
3º Encontro	Um novo olhar sobre a África
4º Encontro	Lutas de Libertação e Agência negra
Culminância	Apresentação de trabalhos e entrevista com convidadas

Fonte: Elaborada pela autora.

2.2 1º encontro - Guerra Fria

Essa primeira aula começou com o tema Guerra Fria para situar o contexto histórico da segunda metade do século XX. A aula foi importante para o entendimento dos alunos acerca do contexto gerador das lutas de libertação e da situação subsequente em alguns países africanos, especialmente Angola. O planejamento se deu da seguinte forma:

Tema:

A Guerra Fria, suas bases e seus impactos pelo mundo

Público-alvo:

Turma de 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio

Objetivos:

- Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.
- Reconhecer que nesse período não ocorreram conflitos com armamentos entre as potências, mas a influência se espalhou pelos outros países, apresentando em especial o caso Angolano.
- Compreender o desenvolvimento tecnológico como parte do processo de disputa pela hegemonia mundial.

Recursos

Quadros, piloto, livro didático, imagens de época, charges, computador e projetor

Estratégias didáticas

1º Passo: Retomamos o contexto do final da Segunda Guerra Mundial, no qual Estados Unidos e União Soviética despontam como as principais potências mundiais, percebendo as rivalidades entre as ideologias capitalista e socialista. O conceito de Guerra Fria foi trazido e debatido, como uma guerra sem embate direto entre os principais oponentes, mas uma disputa ideológica em busca por áreas de influência.

2º passo: Houve uma sistematização no quadro sobre os principais elementos da Guerra Fria, destacando a Doutrina Truman, o macarthismo, o Plano Marshall e a criação da Otan, por parte do bloco capitalista. Apresentei a importância do Kominform, do Comecon e do Pacto de Varsóvia, criados para apoiar a economia do grupo socialista. Também apresentei questões como a divisão da cidade de Berlim e o simbolismo do muro, a Corrida Espacial e a Crise dos Mísseis, eventos importantes para compreender a Guerra Fria como um todo.

Análise

A Guerra Fria é posterior à Segunda Guerra Mundial e se dá em consequência dela. As grandes potências do século XIX- Inglaterra, França, Alemanha - sofrem abalos após duas grandes guerras subsequentes e, em meio a esse contexto instável, os Estados Unidos, nação que havia passado pelo seu período de crescimento, industrialização e agora estava com a economia em ascensão, ganha prestígio internacional. No contraponto, a União Soviética, que saiu da Primeira Guerra, passou pela sua revolução, transformando a economia e a política abruptamente, passou por vários conflitos internos, mas se estabeleceu como nação socialista.

Ambas nações, bem economicamente e buscando a expansão ideológica, aproveitam o contexto de crise de meados da Segunda Guerra e começam um processo de projeção do seu modelo político-econômico. A Guerra Fria é fruto desse processo. Começam as lutas políticas através de propagandas, incentivos econômicos e militares, buscando implementar seu modelo político nos outros países.

Por ser uma guerra de influências ideológicas, a Guerra Fria foi sentida principalmente nos países subdesenvolvidos. Na África e Índia, em seus processos de libertação e na América Latina, nas ditaduras que foram implementadas, por exemplo. No entanto, essas nações não ficaram à mercê das duas potências, a formação da ONU e a Conferência de Bandung em 1955, além dos movimentos nacionalistas e das lutas de libertação internas, foram exemplos de organização do mundo pós Segunda Guerra Mundial¹⁵. Além disso, as vantagens de manter o poder sobre as colônias se tornaram duvidosas. As potências tinham que contar com os custos de reprimir o nacionalismo e de modernizar o colonialismo, que cresceu a par do aumento da população. No final da década de 1950, não era mais rentável resistir ao nacionalismo¹⁶. França, Inglaterra, Bélgica vão aos poucos fazendo acordos e deixando seus territórios.

A Guerra Fria foi mais do que uma luta por territórios ou recursos. Era uma guerra de narrativas e sistemas de governo. O capitalismo prometia liberdade individual, economia de mercado e democracia representativa, já o socialismo defendia igualdade social, economia planejada e a superação do colonialismo como parte do imperialismo capitalista. Em muitos países subdesenvolvidos, essas ideologias foram incorporadas nas lutas internas, com movimentos sociais e políticos se alinhando a uma das superpotências.

A Guerra Fria foi sentida nos países chamados de subdesenvolvidos porque eles eram vistos como campos de batalha ideológica. No caso da África e da Índia, a influência externa moldou seus processos de libertação e as decisões tomadas no pós-independência. Isso gerou conflitos internos, regimes autoritários apoiados por potências externas e a perpetuação de desigualdades que se originaram no colonialismo.

As colônias portuguesas, no entanto, continuaram a viver e resistir ao colonialismo por mais tempo. Angola¹⁷, por exemplo, tornou-se independente em 1975. Em Angola, a colonização se faz de forma intensa. Essa intensidade é percebida pelo crescimento da

¹⁵ Sobre isso ver Cláudia Castelo (2014).

¹⁶ Para saber mais, veja Ilife (1999)

¹⁷ A opção por aprofundar o caso angolano se dá por conta de um trabalho anterior na construção da minha monografia intitulada “As aplicações políticas da educação em Angola: da colonização ao pós independência” de 2020.

presença portuguesa em território angolano. Segundo o pesquisador Marcelo Bittencourt, a população branca de Angola salta de 9.198 indivíduos em 1900 (o equivalente a 0,2% da população total) para 20.700 em 1920 (0,48%), 44.083 em 1940 (1,2%) e 172.529 em 1960 (3,6%) (BITTENCOURT, 2002, p.29). E esses números não caem com o início dos conflitos armados pela libertação, chegando a marcar mais de 300 mil em 1974.

Inicialmente a administração das colônias era feita visando o máximo de lucro possível, por isso sem muitos investimentos locais e sem restrições para o uso da força, a brutalidade era recorrente. Impostos eram cobrados de todos, na intenção de não só lucrar, mas de demonstrar superioridade e “educar”. Os africanos eram obrigados a fornecer produtos ou mão de obra, posteriormente o imposto começa a ser cobrado em dinheiro, o que força aqueles homens e mulheres a procurarem trabalhos fixos, onde recebiam salários baixíssimos. Quem não pagasse esse imposto poderia ser preso, perseguido, investigado e espionado pela polícia política portuguesa (Pide). Então a população se submeteu a condições deploráveis.

Nas décadas de 1950 e 1960 Portugal tenta construir uma integração ainda maior com suas colônias. Sob o comando de António de Oliveira Salazar, a metrópole investe em programas de saúde, educação, criação de empregos, encerra políticas de submissão, como o caso do indigenato, e torna suas colônias na África em parte do Império português, renomeando-as como províncias ultramarinas.

Uma característica bem específica da luta para libertação de Angola foi a incapacidade de unificação das diversas forças políticas e militares anticoloniais numa organização capaz de congregar e direcionar o combate à presença portuguesa¹⁸. Formaram-se três principais partidos MPLA, FNLA e UNITA, cada um com seus ideais, apoios internacionais e disposições geográficas e origem específicas.

Além das divergências locais, Angola mergulha no contexto global com a Guerra Fria¹⁹. O MPLA recebe apoio de Cuba e da União Soviética levando a proposta socialista. Já a Unita e FNLA, recebem apoio de tropas Sul-africanas, defensoras do fim do apartheid, e grande suporte dos Estados Unidos que pretendia atrair o recém independente país para a área de influência estadunidense. Esses aliados externos transformam as dimensões do conflito e intervêm no território angolano, como em dezenas de outros pelo mundo. Angola havia se tornado num verdadeiro campo estratégico de batalhas ideológicas. As alianças estabelecidas

¹⁸ Sobre o contexto da luta anticolonial Angolana, principalmente acerca da atuação do MPLA, ver Bittencourt 2002

¹⁹ Dinis destrincha essa questão, trazendo os nomes do presidente Spínola, aliado aos Estados Unidos e defensor do FNLA e do Almirante Rosa Coutinho, assumidamente comunista e apoiador do MPLA, cada um representando um extenso grupo de “cada lado da balança” da independência angolana. A disputa por hegemonia antecede 1975 e contou com conflitos maiores que os acontecidos pelas vias militares nas ruas de Angola.

acabaram por aprofundar a internacionalização do conflito. Muitos dos governos africanos e suas forças políticas “são reféns (políticos, ideológicos e econômicos) do imperialismo internacional, seja ele capitalista ou socialista, como era o caso durante a vigência da bipolarização mundial” (KEBANGUILAKO, 2016, p.195).

O estabelecimento dos movimentos de libertação, mobilizados por identidades locais e recebendo apoio financeiro, político e logístico das potências estrangeiras complexifica a situação Angolana. Os cidadãos negros eram impedidos de comparecer aos seus locais de trabalho pelas forças militares dos movimentos de libertação, visando sabotar a economia do país. Nas rádios havia uma constante batalha ideológica, “Angola Livre”, da FNLA, e a Rádio “Angola Combatente”, do MPLA, exigiam a independência imediata de Angola, incitavam os militares negros e brancos nascidos em Angola a se juntar aos movimentos de libertação, assim como incitavam a população a não mais continuar a trabalhar para os portugueses.

Em 11 de novembro, o MPLA, fortalecido, toma a frente de Angola, já num cenário de guerra efetiva contra os demais movimentos, a FNLA e a Unita. Inicia-se um período de quase 30 anos de guerra civil, intervenção estrangeira e muitas mortes em território angolano. O caso Angolano é bem particular, mas capaz de demonstrar a influência da Guerra Fria no continente Africano. Outros países, apesar de terem um processo de independência, algumas vezes, menos laborioso, também sofreram influência direta dos Estados Unidos e União Soviética de 1945 em diante²⁰.

O historiador britânico E. P. Thompson, analisando a Guerra Fria mais detalhadamente, destacou que ela, além de ser fruto da deterioração das tradições europeias, o que provocou uma divisão inaceitável entre o Leste e o Oeste, sobreviveu desde 1945 por causa da existência e aumento contínuo dos arsenais nucleares e que, para que a Guerra Fria deixasse de existir, era preciso acabar com esses arsenais²¹. Não tendo condições de rivalizar como os norte-americanos e com sua economia decaindo desesperadamente a cada ano, toda a estrutura soviética foi repensada, inclusive dentro do poderoso (e conservador) Exército Vermelho. Uma série de mudanças políticas (Glasnost) e econômicas (Perestroyka) seriam realizadas pelo governo de Mikhail Gorbachev, tentando revigorar o velho império.²²

A historiografia compreende que a Guerra Fria se estende até 1989, momento da derrubada do Muro de Berlim e do início do desmantelamento da União Soviética, processo

²⁰ Para mais, ler Oliveira (2009)

²¹ THOMPSON, E. P. *Beyond the Cold War*. London: Merlin Press, 1982

²² Referências à queda da União Soviética extraídas de DOBBS, 1998, e do documentário Mikhail Gorbachev - O Homem que Mudou o Mundo (Mikhail Gorbachev - The Man Who Changed the World), Inglaterra, BBC News, produzido por Rosalind Erskine, 1999.

este encerrado em 1991²³. A política de dominação mundial tentada pelos Estados Unidos desde 1945 continua, mesmo sem precisar de “inimigos”. Na verdade, os Estados Unidos começaram a eleger novos inimigos para substituir o comunismo, como os árabes.

Essa contextualização se fez necessária para compreensão factual do que iríamos analisar. Ela aconteceu com os estudantes na tentativa de adaptá-los às suas capacidades de absorção e para que nos mantivéssemos no cronograma curricular.

2.3 2º encontro - O perigo de uma História única

E quando nós falamos
nem bem-vindas
mas quando estamos em silêncio
nós ainda temos medo.
então é melhor falar
tendo em mente que
não éramos supostas sobreviver.

(Audre Lorde in Kilomba p.57)

Esta aula foi pensada com inspiração na fala da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie em 2009, no programa Ted Talk sobre “O perigo de uma História única”, onde a autora traz uma reflexão poderosa sobre os riscos de enxergar culturas, povos e realidades por meio de narrativas simplistas e unilaterais. Ela utiliza exemplos pessoais e culturais para demonstrar como histórias únicas podem reforçar estereótipos, desumanizar e limitar a compreensão de contextos complexos. Nessa narrativa ela exemplifica, de diferentes formas, as consequências de possuir uma única história sobre as pessoas, grupos étnicos e países ao nosso redor. Defende como somos impressionáveis e vulneráveis a essas histórias, e não conseguimos enxergar a complexidade da verdade por trás de uma narrativa estereotipada e incompleta.

Chimamanda explica que as narrativas únicas, muitas vezes propagadas por quem detém o poder, criam estereótipos. Ela destaca que “o problema dos estereótipos não é que eles sejam falsos, mas que são incompletos”. Eles reduzem as pessoas a uma única característica, ignorando a pluralidade de suas vivências. Quem narra a história exerce poder, decide quais aspectos serão destacados e quais serão omitidos. Na maioria das vezes, a história única é imposta por quem está em posição de privilégio, o que perpetua visões eurocêtricas ou preconceituosas.

Chimamanda compartilha sua experiência de infância, lendo livros escritos por autores britânicos e americanos. Esses livros, repletos de personagens brancos, cenários europeus e

²³ Não é objetivo deste trabalho aprofundar sobre as bibliografias acerca da Guerra Fria, no entanto indicamos Biagi (2007) e Munhoz (2020)

costumes ocidentais, a fizeram acreditar que histórias deveriam ser assim, e não sobre a realidade africana. Quando começou a escrever, suas histórias inicialmente refletiam essas influências, ignorando sua própria vivência. Ela também relata como, ao estudar nos Estados Unidos, enfrentou preconceitos por ser africana, percebendo que a visão de "África" era muitas vezes limitada à pobreza, guerras e fome.

Adichie critica como o continente africano é frequentemente retratado por uma única lente: a da miséria e do sofrimento. Ela lembra que a África é um continente diversificado, com muitas culturas, histórias e realidades que vão além das representações limitadas. Para Chimamanda, a solução para o problema da história única é buscar e compartilhar múltiplas narrativas sobre o mesmo lugar ou grupo. Isso permite uma visão mais rica e abrangente da realidade, evitando que as pessoas sejam reduzidas a estereótipos ou desumanizadas. Ela diz:

Mostre um povo somente como uma coisa, repetidamente, e será o que ele se tornará. É impossível falar de uma única história sem falar de poder. Há uma palavra da tribo Igbo, que eu sempre penso quando penso em estruturas de poder do mundo, e a palavra é "nkali". É um substantivo que livremente se traduz como "ser maior do que o outro". Como nossos mundos econômicos e políticos, histórias também são definidas pelo princípio do "nkali". Como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder. Poder é a habilidade de não só contar a história de uma outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa. (TED - O perigo de uma história única - Chimamanda Adichie - Dublado em português, 2014. Minuto 13:15.)

Essa visão limitada pode ser direcionada ao continente africano com propriedade, à medida que os jornais, a mídia e, até mesmo, a educação são responsáveis por construir uma perspectiva infantilizada, primitiva, exótica e incivilizada sobre a África como um todo, como se não houvesse diferenças culturais ou desenvolvimento social em nenhum desses países.

Um conceito também importante ao se tratar dessa problemática é o de epistemicídio, termo que descreve a destruição ou marginalização de formas de conhecimento, saberes e epistemologias de determinados povos ou culturas, frequentemente como resultado de processos coloniais, racistas e imperialistas. A "morte do saber", quando o pensamento do "outro" é silenciado, coisificado. É uma estratégia que foi determinante para relegar ao negro uma condição de subalternidade e inferioridade perpétua. Classificar o negro como não-humano e determinar que se tratam de seres despossuídos de racionalidade ou história. Trata-se de um apagamento do passado, de todo o saber produzido e da ancestralidade, para, hoje, dificultar as possibilidades de crescimento econômico, acesso à educação ou à saúde, sem falar no extermínio dos corpos negros através das políticas institucionais. Gerando, em consequência, um futuro de subalternização e perpétua desqualificação.

Uma importante referência para a conceituação do Epistemicídio é Boaventura de Sousa Santos. Ele define bem o conceito da seguinte forma:

“O genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. Mas o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam constituir uma ameaça à expansão capitalista ou, durante boa parte do nosso século, à expansão comunista (neste domínio tão moderna quanto a capitalista); e também porque ocorreu tanto no espaço periférico, extra norte-americano, contra os trabalhadores, os índios, os negros, as mulheres e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais).” (SANTOS, 1999, p. 283)

Boaventura, sociólogo português, apesar de algumas críticas, ainda é um dos principais autores a usar o termo epistemicídio. Ele argumenta que o colonialismo europeu destruiu ou silenciou epistemologias não ocidentais, incluindo saberes indígenas, africanos e asiáticos, impondo a supremacia do conhecimento eurocêntrico. Com o conceito de "ecologia de saberes" Boaventura propõe uma abordagem que valorize a coexistência e o diálogo entre diferentes epistemologias, superando a hegemonia do saber ocidental.

Às populações negras é imposta uma história que, desde sua chegada em nosso país, passa por apagamentos. Desde o batismo nas praias, o novo nome cristão que precisavam adotar, a adoção da fé católica e a proibição por lei de receber educação formal, toda a estrutura colonial foi voltada para a anulação da cultura, história e religião dos homens e mulheres que chegavam ao Brasil, para que se transformassem em máquinas geradoras de riqueza. Pessoas expropriadas de suas identidades, assimilados à cultura do colonizador e objetificados para benefício econômico.

A autora Grada Kilomba evidencia que o inconsciente coletivo das populações negras foi constituído para a alienação, decepção e trauma psíquico, uma vez que as imagens que aparecem são repletas de trauma. Ela utiliza conceitos psicanalíticos para analisar os impactos psicológicos e sociais do colonialismo e do racismo. Aborda como o racismo opera como uma forma de violência simbólica que molda identidades e perpetua hierarquias, especialmente no contexto europeu. Segundo ela, é “alienação ser forçada/o a identificar-se com os heróis, que aparecem como brancos, e rejeitar os vilões, que aparecem como negros. Que decepção ser-se forçada/o a olhar para nós mesmos como se estivéssemos no lugar delas/es. Que dor, estar presa/o nessa ordem colonial.” (KILOMBA, 2008, p. 39). Diz ainda:

O ato de falar é como uma negociação entre quem fala e quem escuta, isto é, entre falantes e suas/seus interlocutoras/es (Castro Varela e Dhawan, 2003). Ouvir é, nesse sentido, o ato de autorização em direção à/ao falante. Alguém pode falar (somente) quando sua voz é ouvida. Nessa dialética, aquelas/es que são ouvidas/os são também aquelas/es que "pertencem". E aquelas/es que não são ouvidas/os se tornam aquelas/es que "não pertencem". A máscara recria esse projeto de silenciamento e controla a possibilidade de que colonizadas/os possam um dia ser ouvidas/os e, consequentemente, possam pertencer. (KILOMBA, 2008, p.42-43)

Nessa perspectiva, o sujeito negro se torna “o/a Outro/a”, e o “normal” é a pessoa branca, o negro é só o “outro”, o estranho, o não-ser. O trecho citado oferece uma reflexão

profunda sobre a relação entre fala, escuta e pertencimento, especialmente no contexto de dinâmicas coloniais e raciais. Ele destaca como o ato de falar está intrinsecamente ligado ao ato de ser ouvido, e como essa relação define quem pertence ou não ao espaço social. O ato de falar não é unilateral; ele envolve uma interação entre quem fala e quem escuta. Essa negociação não é neutra, mas atravessada por relações de poder. Quem escuta exerce um papel ativo ao conceder ou negar a legitimidade da fala. Essa lógica implica que o poder de quem ouve é muitas vezes invisível, mas crucial, já que ele determina quem pode participar do diálogo.

O texto propõe que ouvir é mais do que receber informações: é um ato de "autorização" que valida a voz do falante. Aquelas/es que são ouvidas/os são reconhecidas/os como membros legítimos da comunidade; por outro lado, quem não é ouvido é sistematicamente excluído do pertencimento. O silenciamento é uma forma de violência simbólica, que não apenas marginaliza vozes, mas também retira a possibilidade de pertencimento. No contexto colonial, esse projeto de silenciamento foi instrumental para desumanizar os povos colonizados, negando-lhes o direito de se expressar e de serem ouvidos.

Kilomba usa a metáfora da "máscara" para descrever como o colonialismo impõe identidades falsas ou limitadas aos povos colonizados, restringindo suas formas de expressão. A máscara funciona como uma ferramenta de controle, permitindo que o colonizador defina o que pode ou não ser dito, quem pode ou não falar, e de que maneira. Esse controle impede que os sujeitos colonizados se expressem de maneira autêntica e, conseqüentemente, participem plenamente da esfera social. Quando alguém é silenciado, sua exclusão transcende o discurso: ela afeta sua identidade, sua agência e sua capacidade de existir plenamente dentro da sociedade. Muitas vozes de grupos marginalizados ainda enfrentam barreiras para serem ouvidas em espaços institucionais, culturais e políticos. Esse silenciamento não é apenas simbólico, mas estrutural, e reforça desigualdades históricas.

O trecho revela como a fala e a escuta estão entrelaçadas em uma dinâmica de poder que define quem pertence à comunidade e quem é excluído. A fala de F. Fanon, psiquiatra e filósofo, natural das Antilhas francesas, se entrelaça bem ao trecho quando destaca: “Quando as pessoas gostam de mim, dizem que é apesar da minha cor. Quando não gostam de mim, apontam que é por causa da minha cor” (FANON, 1967, p. 116), ou ainda “Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será.” (FANON, 1967, p. 34). Há uma luta interna dos sujeitos negros para alcançarem padrões estabelecidos pela sociedade branca e, não importa se conquistarem objetivos econômicos e sociais, o colonialismo ainda

estabelecido, ou podemos dizer, o racismo que se estruturou na base da sociedade, não permitirá que essas pessoas se esqueçam do seu lugar de exclusão.

Em sua obra seminal *"Pele Negra, Máscaras Brancas"* (1952), Fanon explora como o colonialismo não apenas subjuga fisicamente os povos colonizados, mas também opera como uma forma de violência psicológica e simbólica, criando uma hierarquia racial que marginaliza o negro como "o Outro". Fanon argumenta que, na sociedade colonizada e racializada, a pessoa negra é posicionada como "o Outro", um ser diferente e desviante da norma, que é definida pela branquitude. A branquitude ocupa o lugar de "universalidade" e "normalidade", enquanto o negro é constantemente percebido como estranho, exótico ou inferior. Essa lógica desumanizadora força o sujeito negro a viver em um estado de alienação: ele é visto não como um indivíduo único, mas como uma representação de sua raça, carregando os estereótipos e preconceitos associados a ela.

Mesmo quando o sujeito negro conquista posições econômicas, sociais ou culturais, ele continua a ser lembrado de seu "lugar de exclusão" devido ao racismo estrutural. Fanon argumenta que o racismo não é apenas uma questão individual, mas uma estrutura profundamente enraizada nas bases do colonialismo, que organiza as relações sociais e institucionais em torno de hierarquias raciais. Assim, não importa o quanto o negro se esforce para alcançar os padrões da sociedade branca, ele será sempre confrontado com barreiras simbólicas e materiais que reforçam sua exclusão. Fanon descreve a experiência do sujeito negro como uma constante batalha interna entre aceitar sua identidade ou rejeitá-la em favor de uma assimilação que, ao final, nunca é completa.

O pensamento de Fanon oferece uma lente poderosa para entender como o racismo e o colonialismo moldam subjetividades e relações sociais. Ele ilumina a luta do sujeito negro contra uma sociedade que tenta negar sua humanidade, ao mesmo tempo que aponta para a urgência de transformar essas estruturas de exclusão e criar novos caminhos de reconhecimento e resistência.

Seguindo esse raciocínio, a aula planejada, e descrita abaixo, pretendeu mostrar os perigos de se perpetuar a história única que corrobora com o racismo e com o epistemicídio. Pretendeu, de forma lúdica, perceber os preconceitos carregados por nós e nossa cultura acerca da cultura africana. E entender que essas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida. (TED - O perigo de uma história única - Chimamanda Adichie - Dublado em português, 2014. Minuto 17:44)

Tema

O perigo de uma História única

Público-alvo:

Turma de 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio

Objetivos:

- Perceber os preconceitos carregados por nós e nossa cultura acerca da cultura africana.
- Compreender o potencial das mídias digitais e os livros didáticos de construir um repertório de imagens capaz de nos afastar da realidade em muitos casos.

Recursos:

Livros didáticos diversos, alguns posts-it, computador, projetor e aparelho de som.

Estratégias didáticas:

1º Passo: Uma questão geradora foi levantada “Descreva uma pessoa negra”. As colocações foram ouvidas individualmente. Depois outra questão: “O que você pensa quando escuta a palavra África?”, com mais uma rodada de partilha de pontos de vista e debate;

Passo 2: A turma foi separada em 6 grupos com 5 alunos. Cada equipe recebeu de 2 a 4 livros didáticos de História, Geografia ou Filosofia e neles procurou figuras negras e os títulos associados a elas. As descobertas foram destacadas com posts-it para serem analisadas posteriormente. Após as pesquisas, os estudantes apresentaram para os colegas os principais temas encontrados e foram provocados a pensar como a história e a figura da pessoa negra vem sendo construída;

Passo 3: Dinâmica das imagens: foram selecionadas várias imagens de lugares bonitos do continente africano e lugares de pobreza no Brasil. Pedi para descobrirem de onde aquela paisagem se trata, sem ainda dizer se estão ou não certos, apenas ouvindo suas colocações. Foram apresentadas imagens de: Lagos, capital da Nigéria; Kilimanjaro; Luanda, capital de Angola; Quinxassa, capital da República Democrática do Congo, além de cenas da selva,

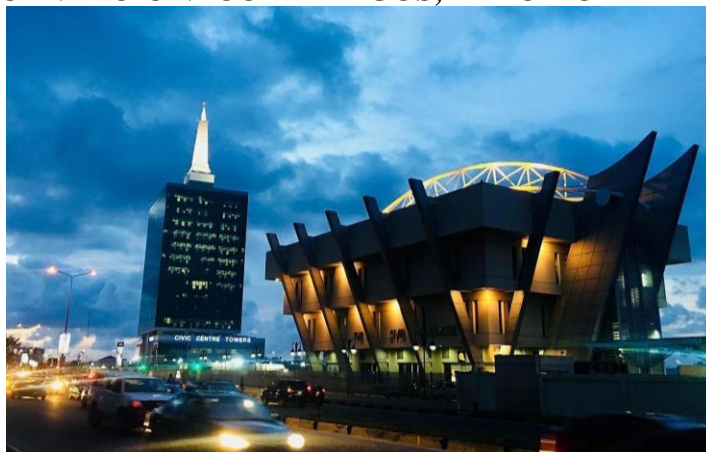
crianças no lixão de Gramacho e na periferia da Bahia, deixando claro a desigualdade e diversidade.

FIGURA 1 - LIXÃO NO MUNICÍPIO DE PINHEIRO, MARANHÃO



Fonte: João Paulo Guimarães

FIGURA 2 - CENTRO CÍVICO DE LAGOS, MAIOR CIDADE DA NIGÉRIA



Fonte: Ade Marquis/Wikimedia Commons

FIGURA 3 - MONTE KILIMANJARO, TANZÂNIA



Fonte: <https://www.gazetadopovo.com.br/vozes/blog-do-caderno-de-turismo/trekking-para-monte-kilimanjaro-na-tanzania/>

FIGURA 4 - JOANESBURGO, ÁFRICA DO SUL



Fonte: Andrew Moore

Passo 4: Foi apresentado o vídeo “TED - O perigo de uma história única - Chimamanda Adichie” uma palestra disponível no Youtube onde a escritora Chimamanda Adichie fala sobre as concepções preconceituosas que se constroem na mentalidade de todos aqueles que se deixam ser instruídos por uma “História Única” sobre povos, pessoas ou países. No vídeo, como anteriormente comentado, ela defende, usando o exemplo de sua própria vida, que, quando uma só história é contada, ela pode ser capaz de construir uma imagem de humilhação, atraso e miséria, ou de glória e modernidade. A história contada sobre

o continente africano foi e é uma história de inferiorização e construiu mundo fora uma visão reducionista sobre o território e seus habitantes.

Após o vídeo e um breve debate sobre as questões levantadas sobre ele, disse os destinos das imagens apresentadas anteriormente e analisamos se os destinos correspondem aos falados.

Passo 5: Propus a exposição, separei os grupos e pedi para que cada um traga a história de vida e uma imagem sobre uma personalidade africana importante.

Análise

A educação sobre o continente africano apresenta grandes defasagens, tema amplamente debatido e analisado por diversos estudiosos. Esta aula teve como um de seus principais objetivos evidenciar essa realidade aos estudantes. Nesse contexto, a utilização de uma dinâmica baseada em imagens revelou-se uma ferramenta pedagógica eficaz para expor preconceitos e a visão limitada que geralmente se tem sobre o continente africano.

A metodologia adotada consistiu na seleção de aproximadamente dez imagens, algumas retratando paisagens de países africanos e outras de diferentes localidades. Os alunos foram convidados a indicar onde acreditavam que cada imagem havia sido capturada. Como era esperado, as imagens que ilustravam pobreza ou aspectos naturais foram frequentemente associadas à África, enquanto aquelas que retratavam desenvolvimento e urbanização foram vinculadas a locais como Estados Unidos, Dubai, São Paulo ou países europeus.

Essa atividade revelou estereótipos profundamente enraizados e ressaltou a necessidade de uma educação comprometida com a desconstrução de percepções preconceituosas, promovendo uma compreensão mais ampla e diversificada sobre a riqueza cultural, econômica e social do continente africano. A experiência foi particularmente significativa, pois, enquanto pesquisadora e professora, tive a oportunidade de observar de forma concreta o déficit educacional existente, entendendo a sala de aula como um reflexo da sociedade.

Muitos de nós não conhecemos, tampouco buscamos conhecer, os países e cidades africanos. Essa lacuna não pode ser reduzida a mero desinteresse ou ao “mito” de que os brasileiros não têm curiosidade em aprender. Discordo dessa visão. Acredito que esse fenômeno está profundamente ligado ao racismo estrutural que permeia as escolas, as mídias e as redes de informação. O descaso sistemático em relação ao continente africano alimenta um ciclo de desinteresse, baseado na percepção de que aprender sobre a África não agrega

valor. Afinal, por que estudar lugares associados à guerra, pobreza e incivilização, quando a beleza, a cultura, a história e a tecnologia são frequentemente exaltadas como exclusividades dos países do Norte global?

Desfazer essa visão reducionista requer a desconstrução da “história única”, promovendo narrativas plurais que valorizem a diversidade, a complexidade e as contribuições do continente africano para o mundo.

2.4 3º Encontro - Um novo olhar sobre a África

O terceiro encontro dessa sequência buscou apresentar uma variedade de aspectos da geografia, história e cultura africanas, para começar um caminho de conhecimento, desmantelando preconceitos. É certo que em cerca de duas horas não é possível aprofundar nenhum assunto, e esse nem foi o objetivo. A intenção foi apresentar diversidade e beleza, além de analisar a construção histórica do conceito de racismo e suas consequências na atualidade.

Tema

Um novo olhar sobre a África

Público-alvo:

Turma de 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio

Objetivos:

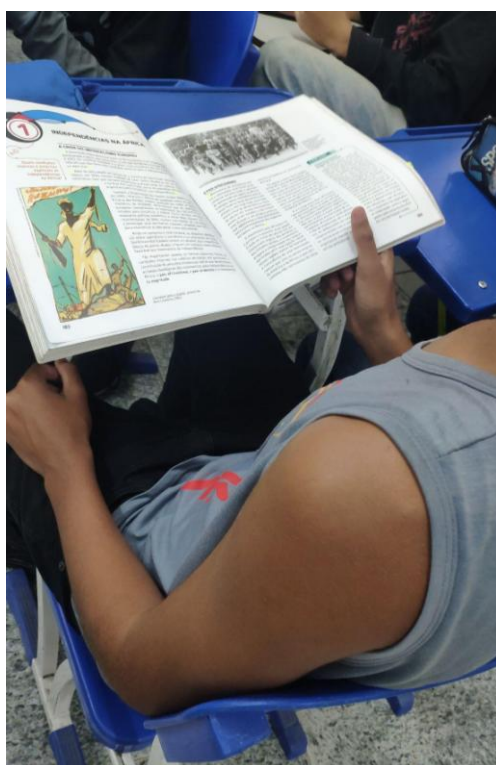
- Analisar mapas políticos, étnicos, físicos e ter mais similaridade com realidades do continente africano.
- Identificar as principais etnias e alguns grandes reinos da antiguidade africana.
- Compreender a construção histórica do conceito de raça pela pseudociência do século XIX.
- Construir um arcabouço de novas imagens e histórias sobre o continente africano para começar a desconstruir o preconceito pelo conhecimento.

Recursos:

Folhas de papel 40 quilos, material de desenho e pintura, computador, projetor e aparelho de som.

Estratégias didáticas

Passo 1: A turma foi separada nos mesmos grupos da aula anterior. Iniciaram desenhando o mapa da África, inclusive as fronteiras dos países, para depois pintarem as regiões, destacarem os idiomas oficiais, identificarem principais rios, mares e vegetações. Essa atividade terá caráter de desafio, por isso recolho os celulares, entrego livros de história e geografia e o grupo que acabou antes ganhou um chocolate. Essa primeira dinâmica serviu para mostrar a diversidade geográfica do continente, e compreender em especial que a África não é um país, como muitos imaginam;



Fonte: Acervo da autora.

FIGURA 6 - ATIVIDADE DE PESQUISA



Fonte: Acervo da autora

Passo 2: Breve aula expositiva sobre a história da África, começando na conceituação do porquê é importante o estudo de história da África, para isso vale ressaltar o trecho do historiador Costa e Silva:

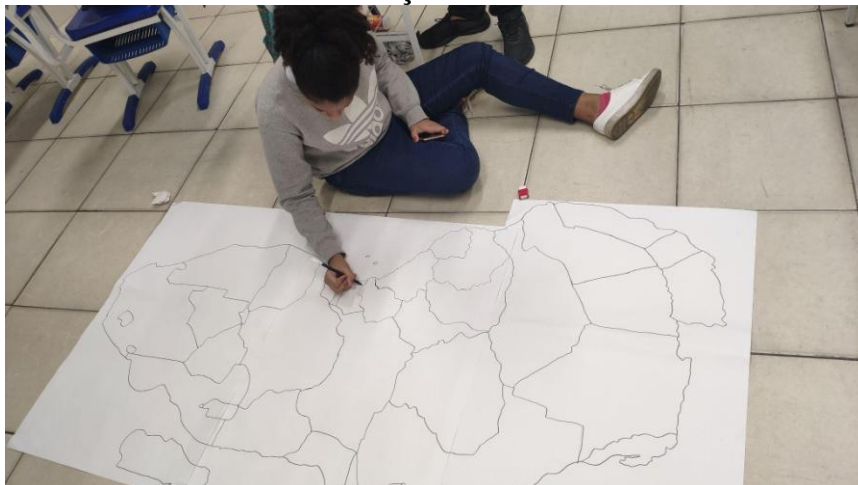
O Brasil é um país extraordinariamente africanizado. E só quem não conhece a África pode escapar o quanto há de africano nos gestos, nas maneiras de ser e viver e no sentimento estético do brasileiro. Por sua vez, em toda a outra costa atlântica se podem facilmente reconhecer os brasileirismos. Há comidas brasileiras na África, como há comidas africanas no Brasil. Danças, tradições, técnicas de trabalho, instrumentos de música, palavras e comportamentos sociais brasileiros insinuaram-se no dia-a-dia africano. [...] Com ou sem remorso, a escravidão foi o processo mais importante de nossa história. [...] O escravo ficou dentro de todos nós, qualquer que seja a nossa origem. (Costa e Silva, 2003)

Mapas políticos, das fronteiras étnicas e físicas foram comparados, destacamos a construção pseudo-científica do conceito de raça no século XIX e o quanto isso afeta na formação dos estereótipos. Além dessa parte mais conceitual foram trabalhadas as principais etnias, os grandes reinos e impérios, passando por Timbuktu e ressaltando algumas biografias

de líderes desse período, como Mansa Musa e as rainhas Candaces, até chegar ao tráfico atlântico;

Passo 3: Aqui construímos um mapa da África em grandes proporções para a exposição que aconteceu;

FIGURA 7 - CONSTRUÇÃO DO MAPA DA ÁFRICA



Fonte: Acervo da autora.

Análise

Um debate importante na construção e execução dessa aula foi o entendimento de que existe uma África desconhecida, com suas civilizações, culturas, distribuições geográficas e diferentes tipos de riquezas que nem mesmo cogitamos. Muito desse desconhecimento se dá pelo epistemicídio discutido anteriormente, mas existe uma discussão latente que foi trazida em aula e vale a análise nesse texto, que é o racismo.

O racismo possui uma construção histórica. Sua origem está ligada ao ato de classificar as espécies de animais e vegetais na Zoologia e na Botânica²⁴. Só no século XVII o termo é utilizado para designar a classificação de diferenças físicas dentro da espécie humana pelo francês François Bernier²⁵. Nesse período, havia uma tentativa de definir a natureza dos

²⁴ Sobre o tema o autor Kabenguele Munanga (2004) escreve “ Etmologicamente, o conceito de raça veio do italiano *razza*, que por sua vez veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie. Na história das ciências naturais, o conceito de raça foi primeiramente usado na Zoologia e na Botânica para classificar as espécies animais e vegetais. Foi neste sentido que o naturalista sueco, Carl Von Linné conhecido em Português como Lineu (1707-1778), o uso para classificar as plantas em 24 raças ou classes, classificação hoje inteiramente abandonada.”

²⁵ No latim medieval, o conceito de raça passou a designar a descendência, a linhagem, ou seja, um grupo de pessoas que têm um ancestral comum e que, ipso facto, possuem algumas características físicas em comum. Em

recém-descobertos: ameríndios, negros e outros povos. Pesquisadores começaram a questionar se esses novos grupos eram, de fato, humanos, se possuíam alma ou se seriam merecedores de direitos. As primeiras explicações se baseiam na religião, explicando através dos Reis Magos ou dos filhos de Abraão²⁶. No século XVIII, a explicação vem dos Iluministas, que, através das ciências e da razão, constituem uma nova disciplina chamada História Natural da Humanidade, que viria a se transformar na Biologia, Física e Antropologia.

O pensador Kabengele Munanga (2004), ao falar sobre a construção da raça, evidencia que o critério escolhido para a classificação da nossa espécie foi a cor da pele, que é determinada biologicamente pela concentração de melanina. No entanto, “Apenas menos de 1% dos genes que constituem o patrimônio genético de um indivíduo são implicados na transmissão da cor da pele, dos olhos e cabelos.” (MUNANGA, 2004, p 3-4) O que significa que a divisão nas três raças, tão presente no imaginário brasileiro graças ao mito da democracia racial²⁷, não é real biologicamente.

Além da cor de pele, outras técnicas foram também utilizadas para esse “estudo das raças”. Em seu livro “A falsa medida do homem” Stephen Jay Gould (2014) analisa o determinismo biológico gerado também pela craniometria (ou medida do crânio, conforme proposto em estudos realizados no século XIX) e certos tipos de testes psicológicos. O autor não só demonstra de forma brilhante a utilização dessas técnicas para a construção ideológica, mas o quanto há uma falsificação dos dados por parte dos cientistas, às vezes intencional, às vezes não, para comprovação de suas teorias racistas, sem deixar de se respaldar na dita neutralidade da ciência.

A ciência pode oferecer informações para reduzir o desequilíbrio entre dados e importância social. Os cientistas podem esforçar-se por identificar os pressupostos culturais do seu ofício e indagar como as respostas seriam formuladas a partir de premissas diferentes. Os cientistas podem propor teorias criativas capazes de forçar

1684, o francês François Bernier emprega o termo no sentido moderno da palavra, para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, denominados raças. (MUNANGA, 2004, p.1)

²⁶ Os três Reis Magos, segundo a visão cristã, são os estrangeiros que visitam a manjedoura de Jesus logo após seu nascimento. Seriam estudiosos de outras culturas que, através das escrituras deduziram que o Messias nasceria em Belém e naquela época. O importante é compreender que, de acordo com a tradição, cada rei representaria um povo, sendo um branco, outro negro e outro asiático. Essa diversidade registrada na bíblia consolida a ideia de que esses diferentes povos são filhos de Adão, o primeiro pai. Já sobre os filhos de Abraão, as escrituras dizem que, desesperado por um filho, o patriarca Abraão teria violentado a escrava de sua esposa, dessa relação veio o primeiro filho Ismael. No entanto, fruto de uma promessa, sua esposa Sara enfim se tornou mãe de Isaac. O primeiro filho, com a escrava, teria sido expulso e ajudou a povoar as regiões ao sul, possivelmente a África. Todo esse processo é descrito no texto de Munanga, 2004.

²⁷ O conceito de democracia racial foi elaborado por Gilberto Freyre e ganhou relevo na obra Casa Grande & Senzala (1933). A ideia corrobora com a percepção de que o Brasil foi formado por três raças: Indígenas, Africanos e Portugueses, e essas raças viveriam em harmonia graças à mestiçagem. Diferente dos Estados Unidos, por exemplo, segundo essa ideia, no Brasil não há desigualdade racial.

seus atônitos colegas a rever procedimentos até então inquestionáveis. Mas o potencial da ciência como instrumento para a identificação dos condicionamentos culturais que a determinam só poderá ser completamente desenvolvido quando os cientistas abrirem mão do duplo mito da objetividade e do avanço inexorável rumo à verdade. Na realidade, é preciso que conheçamos bem nossos próprios defeitos antes de apontarmos os de outrem. Uma vez reconhecidos, esses defeitos deixam de ser impedimentos e tomam-se instrumentos do saber. (GOULD, 2014, p. 22)

A ideia defendida por ele é basicamente que os cientistas já possuíam uma concepção, construída socialmente de diferenciação das espécies através dos aspectos físicos e como essa intervém em questões psicológicas e na harmonia social. O trecho de Stephen Jay Gould apresenta uma crítica reflexiva sobre o papel da ciência enquanto construção humana e cultural, destacando suas limitações e potenciais. Ele desafia o entendimento tradicional da ciência como um empreendimento puramente objetivo e livre de influências culturais, propondo que o reconhecimento de seus condicionamentos pode transformá-la em uma ferramenta mais poderosa e inclusiva para compreender a realidade.

A ciência é frequentemente moldada por pressupostos culturais invisíveis que influenciam as perguntas formuladas, os métodos escolhidos e as interpretações dos resultados. Gould destaca que os cientistas devem ter consciência dessas influências, indagando como seus pressupostos poderiam ser diferentes se vistos a partir de outras perspectivas culturais ou epistemológicas. Esse processo não enfraquece a ciência; ao contrário, fortalece-a ao torná-la mais aberta, criativa e diversa. Gould e Munanga concordam nesse ponto, como aparece nesse trecho de Munanga:

Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem. A invalidação científica do conceito de raça não significa que todos os indivíduos ou todas as populações sejam geneticamente semelhantes. Os patrimônios genéticos são diferentes, mas essas diferenças não são suficientes para classificá-las em raças. O maior problema não está nem na classificação como tal, nem na inoperacionalidade científica do conceito de raça. Se os naturalistas dos séculos XVIII-XIX tivessem limitado seus trabalhos somente à classificação dos grupos humanos em função das características físicas, eles não teriam certamente causado nenhum problema à humanidade. Suas classificações teriam sido mantidas ou rejeitadas como sempre aconteceu na história do conhecimento científico. Infelizmente, desde o início, eles se deram o direito de hierarquizar, isto é, de estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças. O fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e consequentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e consequentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação. (MUNANGA, 2004, p 5)

O trecho de Munanga aborda a construção social e científica do conceito de "raça", questionando sua validade e os impactos nocivos dessa ideia. Ele reflete sobre a origem e as

consequências dessa classificação, especialmente a forma como foi utilizada para justificar desigualdades e opressões, com base em pressupostos científicos falaciosos.

Munanga inicia afirmando que, biologicamente, as raças não existem. A ideia de que existem categorias biológicas distintas que separam grupos humanos não é suportada pela ciência moderna. Embora as populações humanas apresentem variações genéticas, essas diferenças não são suficientes para classificar os seres humanos em "raças" distintas. A genética humana revela uma grande homogeneidade dentro da espécie, o que enfraquece a validade da ideia de raça como uma categoria biológica. Contudo, o fato de não existirem raças do ponto de vista biológico não elimina o impacto social da ideia de raça, que continua a estruturar as relações de poder, privilégio e exclusão.

O maior problema não está na simples classificação das populações humanas, mas na atribuição de hierarquias baseadas em características físicas. Os naturalistas dos séculos XVIII e XIX, ao classificarem os grupos humanos, não se limitaram a catalogar as características físicas, mas passaram a atribuir valores e qualidades a essas características. O problema central é a relação entre a biologia e os valores psicológicos, morais e intelectuais. Munanga denuncia como cientistas, com base em suposições raciais, hierarquizaram os grupos humanos, considerando os brancos como superiores às demais raças, como a negra e a amarela. Essas ideias foram usadas para justificar a escravidão, a dominação colonial e outras formas de exploração. A falsa associação entre biologia e comportamento perpetuou ideias que foram internalizadas ao longo do tempo e ainda são visíveis nas estruturas sociais contemporâneas. Por exemplo, a "raça branca" foi considerada mais inteligente, honesta e capaz de governar, enquanto a "raça negra" foi considerada estúpida, emocional e inferior. Essa categorização imposta pela ciência foi uma das bases ideológicas que sustentaram a escravidão e o racismo institucionalizado. O combate ao racismo estrutural, então, exige não apenas a desconstrução da ideia de raça, mas também a mudança nas práticas e estruturas sociais que ainda são baseadas em concepções racistas.

Essa pseudo-ciência ganhou destaque no século XX, sendo utilizada para legitimar sistemas de dominação racial, como a Ku Klux Klan e o nazismo²⁸. A partir dessas "raças

²⁸ Ambos, a Ku Klux Klan nos Estados Unidos, e o nazismo na Alemanha, são grupos racistas e extremistas que acreditavam na pureza das raças e no extermínio de todo aquele que pudesse "sujar" essa suposta raça perfeita. Juntas foram responsáveis pela perseguição e morte de milhares de pessoas no século XX. É importante, no entanto, diferenciar a proporção do impacto de ambos os movimentos, a Ku Klux Klan foi uma organização supremacista e terrorista que surgiu nos Estados Unidos, no século XIX. Atuava na perseguição de negros, agredindo-os e assassinando-os. Apesar dos grandes danos, como mortes, violência, sem falar no dano social, não se compara ao holocausto cometido pela Alemanha nazista, onde cerca de 6 milhões de judeus foram assassinados, sem contar os civis soviéticos, poloneses, sérvios, portadores de deficiência, ciganos, testemunhas de Jeová, homossexuais e prisioneiros de guerra. Entendemos que a comparação dos movimentos feita pelo autor

fictícias" ou "raças sociais", perpetuam-se e se mantêm até os dias atuais as manifestações de racismo popular. Na mentalidade do racista, a raça define o grupo social, associado a traços culturais, linguísticos, religiosos, entre outros, que ele considera intrinsecamente inferiores ao grupo ao qual pertence. O determinismo biológico, por sua vez, é, essencialmente, uma teoria dos limites. Como bem observa Gould (2014, p. 30), “Poucas tragédias podem ser maiores que a atrofia da vida; poucas injustiças podem ser mais profundas do que ser privado da oportunidade de competir, ou mesmo de ter esperança”, em função da imposição de um limite externo, que é erroneamente entendido como interno. Cada ser humano é único e se distingue de todos os indivíduos passados, presentes e futuros, não apenas no plano morfológico, imunológico e fisiológico, mas também no campo comportamental²⁹. É irracional afirmar que os caracteres adaptativos de um grupo sejam, de forma absoluta, "melhores" ou "piores", "superiores" ou "inferiores" a outros.

Essa diferença construída, através da origem étnica, religiosa ou cultural, para justificar o racismo segrega e hierarquiza as pessoas. Estabelece um “outro”, frente ao branco, que é o “eu”. Só se torna "diferente" porque se "difere" de um grupo que tem o poder de se definir como norma - a norma branca (KILOMBA, 2019, p. 75). O branco e seu modo de vida se torna o ponto de referência a partir do qual todos os "outros" raciais "diferem" e, por isso, são inferiores, assim como tudo o que produzem. “É a combinação do preconceito e do poder que forma o racismo” (KILOMBA, 2019, p. 76).

2.5 4º encontro - Lutas de Libertação e Agência negra

Tema

Lutas de Libertação e Agência negra

Público-alvo:

Turma de 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio

se dá exatamente para destacar a crueldade que tal teoria pode causar. Dados retirados do site: <<https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/documenting-numbers-of-victims-of-the-holocaust-and-nazi-persecution>>

²⁹ Tanto Munanga quanto Gould tratam sobre dados científicos mais específicos para a comprovação da não existência de raças e para a importância da diversidade genética.

Objetivos:

- Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.
- Analisar o contexto das lutas de libertação na África.
- Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.
- Relacionar a Segunda Guerra Mundial ao fortalecimento dos movimentos de libertação.
- Refletir sobre a importância da formação de elites coloniais e o protagonismo das populações nesse processo.

Recursos

Quadros, piloto, livro didático, imagens de época, charges, computador e projetor

Estratégias didáticas

Passo 1: Em roda foi lançada a questão “Temos duas opções: olhar para a história africana com olhar europeu do ‘fardo do homem branco’ ou entender quem eram essas pessoas que viviam e lutavam contra a opressão”.

Passo 2: A partir dessa proposição os alunos apresentaram os personagens pesquisados, falaram das dificuldades da pesquisa, das curiosidades. A proposta é evidenciar a agência desses homens e mulheres, perceber que os povos não são somente uma massa de manobra, facilmente controlada, explorada e que aceita a humilhação dos colonizadores de forma pacífica. A roda de debate tomou boa parte da aula.

Passo 3: Depois se desenrolou uma breve exposição apresentando de forma geral as independências dos países africanos; separamos um momento para pesquisar a situação de alguns países atualmente, e houve uma sistematização no quadro.

Análise

Os estereótipos podem ser entendidos como ideias preconcebidas, padronizadas e generalizadas. Povos africanos e pessoas negras, de modo geral, frequentemente enfrentam esses estereótipos. Situações como a da segunda aula³⁰, em que se discutia se determinados

³⁰ As entrevistas da última aula contém alguns relatos de como isso se dá em suas vidas. Anna Carla, por exemplo, foi taxada de prostituta ao entrar em um bar na Europa. Carla conta de quando os entrevistadores não

lugares pertenciam ao continente africano, refletem experiências cotidianas vividas por pessoas negras, que muitas vezes se sentem analisadas e categorizadas com base apenas em sua cor de pele. No entanto, ao estudar os povos africanos, torna-se evidente a impossibilidade de reduzir sua diversidade a um único padrão cultural, populacional ou étnico. O autor Achille Mbembe afirma em um de seus textos (2001) que

“não há nenhuma identidade africana que possa ser designada por um único termo, ou que possa ser nomeada por uma única palavra; ou que possa ser subsumida a uma única categoria. A identidade africana não existe como substância. Ela é constituída, de variantes formas, através de uma série de práticas, notavelmente as práticas do self (cf. Biaya, 2001, e no prelo; ver, também, Malaquais, no prelo). Tampouco as formas desta identidade e seus idiomas são sempre idênticos. E tais formas e idiomas são móveis, reversíveis, e instáveis. Isto posto, elas não podem ser reduzidas a uma ordem puramente biológica baseada no sangue, na raça ou na geografia. Nem podem se reduzir à tradição, na medida em que o significado desta última está constantemente mudando (cf. Hamilton, 1998).” (MBEMBE, 2001, p 28-29)

Por isso, é essencial um despertar para os estudos dos povos africanos, a fim de que esses padrões estereotipados sejam superados. Uma das alternativas para essa desconstrução dos estereótipos taxativos que visam restringir a capacidade das pessoas é o estudo de personalidades importantes que representam o grupo e trazem inspiração para os jovens. Percebendo isso, utilizamos dessa ferramenta metodológica nesta aula. Os estudantes foram incentivados a trazerem biografias de personalidades negras que influenciaram a política de seus países.

Bernard Guénée (1987) escreve que “A História se cansa de ser sem rosto e sem sabor. Ela volta ao qualitativo e ao singular.” É exatamente nesta perspectiva que a biografia foi pensada para compor a pesquisa e avaliação dessa sequência didática: dar rostos, personalidade e vivência ao conhecimento histórico. O gênero biográfico³¹ foi escolhido num contexto onde sua importância vem aumentando, é como Bernard complementa “E a biografia retoma seu lugar no meio dos gêneros históricos. Não renega, entretanto, os laços que sempre manteve com a moral e com o imaginário” (GUÉNÉE, 1987,p. 32). Apesar de não se comprometer, necessariamente, com os fatos, quando a biografia é utilizada como ferramenta para o fazer histórico, a preocupação é com o verossímil, o que é possível ou provável a partir de diferentes fontes.

O gênero biográfico pode ser uma ferramenta potente de luta antirracista, à medida que apresenta a vida de homens e mulheres negros, africanos e seus descendentes na diáspora, com sua atuação profissional, de criação tecnológica e artística ou de luta social. O

acreditam que ela fosse capaz de se comunicar em inglês para ocupar uma vaga de emprego. Esses casos são cotidianos.

³¹ Para saber mais ler Vavy Pacheco Borges 2008 e Lígia Maria Leite Pereira 1999

documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de 2004, aponta o estudo dessas personalidades como possibilidade interessante³².

Registro da história não contada dos negros brasileiros e a inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais, no cotidiano da escola, mesmo fora de manifestações culturais próprias, expande o repertório imagético e de histórias de vida dos estudantes, traz novas referências. Na prática é não falar só dessas populações da “semana do negro”, em novembro, evento importante e fruto de uma conquista dos movimentos negros. Mas observar a atuação dessas figuras também em outras épocas do ano, outros contextos históricos, ou ainda, outras disciplinas. É mostrar a atuação negra no cotidiano.

2.6 5º Encontro - Culminância

Tema

Protagonismo negro

Público-alvo:

Turmas de 6º ano do Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio

Objetivo Geral

- Apresentar os resultados de suas pesquisas sobre as personalidades africana;
- Ouvir e refletir sobre racismo e protagonismo negro a partir das entrevistas.

Recursos

Exposição das produções na quadra da escola,

Estratégias didáticas

Passo 1: Os alunos arrumaram pequenos stands na quadra, onde explicaram quem foi a pessoa que eles selecionaram para apresentar ao restante da escola, nas turmas do Fundamental 2 e Ensino Médio. Essa apresentação se daria por no máximo 30 minutos, onde todos vão circulando e ouvindo as histórias das personalidades;

³² Essa indicação pode ser observada no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, página 19.

FIGURA 8 - PAINEL CONSTRUÍDO DE ACORDO COM A PESQUISA DOS ALUNOS SOBRE PERSONALIDADES AFRICANAS.



Fonte: Acervo da autora.

Passo 2: Depois começaram as entrevistadas, primeiro a professora Anna Carla, Mestra em Ciências e Olivicultura, Doutora em Ciências Veterinárias pela Fiocruz e membra do Coletivo Negro Fiocruz. Mulher negra, ingressante na universidade a partir da lei de cotas, fez intercâmbio na Espanha por um ano e conhece mais de 20 países. Depois foi entrevistada a gestora de projetos do Movimento Black Money, especialista em afro-empendedorismo, diversidade racial e inclusão, Carla Jemima.

FIGURA 9 - ENTREVISTA



Fonte: Acervo da autora.

FIGURA 10 - ESTUDANTES PARTICIPANDO NO DIA DA EXPOSIÇÃO, COM RODA DE CONVERSA E ENTREVISTAS



Fonte: Acervo da autora.

Alguns tópicos que serviram de base para a construção de suas falas são: “Você sempre se identificou como uma mulher negra? Lembra de algum momento que se envergonhou da sua cor? Ter conhecido essas personalidades teria ajudado? Qual é a mensagem que gostaria de deixar? O que gostaria que fosse diferente?”

Essas foram algumas perguntas propostas, mas as entrevistadas ficaram livres na condução de suas falas.

Passo 3: Após as falas, os alunos tiveram 20 minutos para perguntas. Depois de encerradas as colocações fiz uma breve fala sobre a potência que existe em cada estudante. Expliquei brevemente o que é epistemicídio, racismo estrutural e colonialidade e digo como isso influencia nossa forma de construir a educação, nossa visão sobre o mundo e sobre nós mesmos. No entanto, é importante deixar claro que da mesma forma que essas concepções construíram padrões depreciativos, é possível construir uma mentalidade de orgulho, autoestima, que evidencia potencialidade de cada um.

Passo 4: Por fim, abri para a coordenação falar e partimos para os agradecimentos finais.

Análise

O evento da culminância foi um dia muito especial, onde toda a escola se reuniu para contemplar as produções dos alunos e refletir sobre o racismo e sobre a importância da história africana. Os trabalhos produzidos pelos estudantes são exemplos de simplicidade e sensibilidade. As imagens abaixo partem de uma proposta de recriação. Existem imagens clássicas que contam a história da escravidão. São pinturas que aparecem na maioria dos livros didáticos e mostram um negro inferiorizado, vitimado e dominado pelos brancos. Essas cenas retratam o trauma. Embora o trauma seja real e mereça reflexão, ele também molda uma percepção no subconsciente da sociedade: essa seria a única história do negro brasileiro. A mensagem implícita é clara: siga as regras, evite desvios, pois veja o que aconteceu no passado. Além disso, reforça-se a ideia de que é preciso ser grato pelo que se tem, como se qualquer conquista fosse uma exceção. A proposta da atividade foi construir um novo olhar sobre essas imagens, e os alunos foram além das minhas expectativas. Sem nenhuma instrução direta minha sobre o que fazer, produziram pinturas com mensagens fortes.



Fonte: Acervo da autora.



Fonte: Acervo da autora.



Fonte: Acervo da autora.



Fonte: Acervo da autora.

A primeira imagem retrata o porão do navio negreiro, do artista J. M. Rugendas, originalmente pintada na década de 1830. Dois meninos, no entanto, enxergaram uma laje com churrasqueira e caixa de som, onde as pessoas dizem “Libera mais uma aê, chefe”, “cadê o churrasco?”, “bota um ‘pagodin’”. Na segunda imagem o aluno me explicou que o rapaz deitado na rede tinha ganhado uma aposta e os outros tiveram que carregá-lo. A terceira imagem foi escolhida por mim com receio, mediante a brutalidade retratada; duas alunas me perguntaram quem a mulher era, contei a história da escravizada Anastácia, símbolo da resistência que foi punida dessa maneira para não poder falar ou comer. As meninas escutaram atentamente e depois sentaram para produzir. Apesar do meu medo, elas conseguiram superar a história triste e pintaram como ela deveria ser retratada: uma rainha. Já a última recebe um novo título: no lugar de um galpão de venda de pessoas escravizadas, agora se trata de uma “Festa no salão”, onde todos se divertem num lindo dia. A apropriação dos quadros feita pelos alunos de forma livre demonstra a aprendizagem, porque não dizer, de resiliência e resistência às imagens de trauma tão presentes na educação brasileira.

É importante esclarecer que não há intenção de banalizar o conteúdo das imagens originais. Muito menos chocar os estudantes com a violência e desigualdade por elas retratadas. Nosso olhar para o continente africano é atravessado pelo trauma. F. Fanon diz que o homem negro não consegue existir só como homem, a raça o atropela e o diferencia do padrão branco, mas o que se ignora é que ser branco também é uma raça, não existe um padrão de normalidade, a não ser o que foi imposto pelos próprios brancos. Os homens e mulheres negros tornam-se negros com o trauma do contato com o colonizador. Esse contato precisa ser ensinado nas escolas, até porque se trata de uma violência que não acabou em 1888, mas é relatada todo dia nos jornais.

No entanto, se apenas a denúncia e a exposição do trauma ensinassem, já viveríamos numa sociedade justa. Essas imagens não são estranhas aos nossos olhos, estão nos livros didáticos há décadas. Porém, o que os estudantes fizeram ao se apropriarem delas e transmitirem seu olhar é novo, é um ato de agência e empoderamento, de pensar novas possibilidades para aquele contexto, reconstruindo também o nosso.

As atividades a seguir são exemplos de outra proposta. Essa partiu da terceira aula “Um novo olhar sobre a África”, onde eu contei histórias sobre a cultura egípcia, algumas personalidades da história antiga africana e as influências na cultura brasileira. O primeiro desenho é sobre o Mansa Musa que, segundo a lenda, foi o homem mais rico que já existiu. Era o rei do Mali no século XIV, quando o império assumiu uma de suas maiores extensões e possuía um estoque de ouro quase incalculável. A segunda imagem são dois desenhos da

mesma aluna sobre o deus anúbis, da cultura egípcia. Tanto a primeira quanto a segunda imagens são produções autorais. A última imagem é autoexplicativa e foi pensada e feita pelo aluno sem minha interferência. O que impressiona é o quanto ele conseguiu, de forma simples e bem-humorada, desconstruir uma visão incutida na educação e, exatamente, a visão que estamos questionando através desta sequência didática.



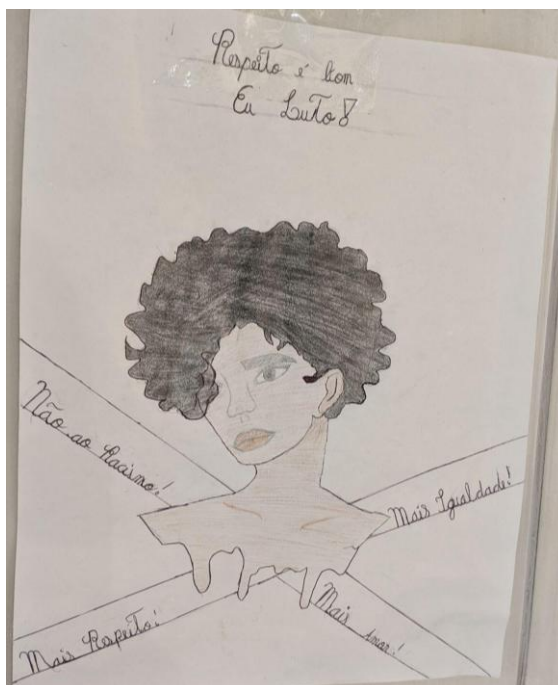
Fonte: Acervo da autora.



Fonte: Acervo da autora.

Por fim, selecionei essas duas produções da turma do 6º ano do fundamental que, apesar de não estar diretamente relacionada ao trabalho, foi envolvida na exposição para a culminância. O tema proposto foi o racismo e os alunos ficaram livres para produzir e selecionar referências. Destaquei esses por trabalharem uma correlação de temas: na primeira

o feminismo³³ e o racismo; na segunda um compilado de produções sobre movimentos³⁴ de revolta contra a violência às pessoas negras que aconteceram nos Estados Unidos com início em 2013, mas com uma grande movimentação no ano de 2020 com o assassinato de George Floyd.



Fonte: Acervo da autora.

³³ Apesar de não ser um tema central nesse trabalho, o feminismo negro é essencial como luta e como área de pesquisa. Vale ler: Lélia Gonzalez, Bell Hooks, Grada Kilomba e muitas outras.

³⁴ Site oficial do movimento Black Lives Matter disponível em: <<https://blacklivesmatter.com/>>

FIGURA 18 - PRODUÇÕES DE CARTAZES CONTRA O RACISMO E A FAVOR DO ORGULHO DE SER NEGRO



Fonte: Acervo da autora.

Comecei as entrevistas perguntando para os alunos, de 6º ano do Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, sobre como as pessoas negras foram retratadas na história e eles responderam que: “são escravos”, outro disse “machucado”, “pobre”, “com fome”, “sujo”, “com medo”, “sofrido”, “maltratado”. Adolescentes e jovens, majoritariamente negros, todos descrevendo seus antepassados como humilhados. Perguntei também se alguém gostaria de se identificar com essa história, o “não”, como esperado, foi unânime. “Construir, então, a história dessas pessoas como se fossem só isso é limitá-las, elas não são só humilhação.” eu disse na ocasião e busquei dizer também neste trabalho.

As convidadas para participação são mulheres negras com histórias diferentes, mas com experiências ricas para os estudantes. A primeira a falar com Carla Jemima, filha mais nova dos donos da escola. Ela veio de origem humilde, morou no bairro do Engenho do Roçado, onde se localiza a escola. Menciona que sempre estudou em colégios particulares com bolsa, fez curso de inglês e faculdade. Nesse sentido, pôde perceber que em toda a sua vida sempre foi a única pessoa negra dos espaços que habitava: “façam o teste do pescoço, quantas pessoas negras estão ao seu redor desfrutando daquele local?”, ela falou. Contou casos onde foi desmerecida no trabalho por ocupar uma posição para secretária bilíngue: “você é a primeira menina parecida com você ocupando esse cargo”, ouviu dos colegas de trabalho.

Carla hoje é gestora de projetos na empresa Movimento Black Money, uma Hub de Inovação digital para autonomia da Comunidade Negra, que investe e promove empreendedores negros. “A cara do empresariado desse país são pessoas negras que saíram de baixo, perceberam necessidade de outras pessoas negras, e estão, no dia-a-dia, tentando progredir.” disse a entrevistada.

Já Anna Carla é professora, formada em Biologia pela UERJ³⁵ e doutora em Ciências Veterinárias pela FIOCRUZ³⁶. Também sempre morou na região e sua história de formação foi em instituições públicas. Ela conta que, por só ter estudado em instituições públicas, nunca percebeu segregação, até entrar na universidade: “quando ingressa na faculdade você começa a perceber que é negra. Numa turma de 42, só 2 alunas eram negras. Nenhum professor. Colegas de outra classe social, que estudam num colégio que deu condição para chegar nas melhores universidades”.

O intercâmbio na Espanha, promovido pela UERJ, foi essencial para sua formação. Foi a partir dessa experiência que ela começou a viajar e hoje conhece mais de 20 países. No entanto, foi também lá que o racismo se tornou ainda mais acentuado. Ela dividiu alguns episódios desse racismo conosco: “Um professor me perguntou ‘Anna Carla, no Brasil tem muitos negros?’, respondi ‘então, somos a maioria’; ele disse “então, porque aqui recebemos muitos alunos brasileiros, mas você é a primeira negra que dou aula”. Outro acontecimento que descreve é o seguinte:

“Muitas vezes quando eles veem o negro na Europa, eles já conectam com o imigrante ilegal ou ambulante. Quando você passa na rua, sua cor chega antes da sua formação ou de quem você é. Tinha um restaurante brasileiro, que recebia muitos brasileiros e espanhóis também. Ficamos muito amigos do dono, íamos muito lá, gostávamos de nos encontrar. Um dia tinha uns espanhóis que estavam conversando com o dono e, no meu grupo de brasileiros eu era a única negra. O dono chegou para conversar com a gente e me falou “nossa, eles perguntaram uma coisa. Quem era você, o que você estava fazendo aqui. Eu disse que era estudante da Universidade e eles disseram “nossa pensei que era prostituta”. Aí eu fiquei assim... de onde ele tirou essa ideia? Então comecei a, em toda a oportunidade que eu tinha, falar que estava ali estudando. A cor chega antes, a gente tem muito forte o espaço que o negro pode estar e é o espaço do segurança de shopping, do garçom, da empregada doméstica, sempre os que estão servindo, não os que estão desfrutando”

Esse relato expressa uma experiência de racismo estrutural e interpessoal que evidencia como estereótipos raciais e preconceitos moldam percepções sobre pessoas negras, especialmente em contextos internacionais.

A frase "sua cor chega antes da sua formação ou de quem você é" ilustra como o racismo define pessoas negras a partir de estigmas relacionados à cor da pele, ignorando suas histórias, competências ou individualidades. Essa percepção se origina de uma história

³⁵ Universidade do Estado do Rio de Janeiro

³⁶ Fundação Oswaldo Cruz

colonial que associa a negritude a posições subalternas ou marginais na sociedade, naturalizando ideias de inferioridade e excluindo pessoas negras de espaços de prestígio, educação e autonomia. O preconceito racial se manifesta em julgamentos automáticos, como a associação da presença da entrevistada com a prostituição. Isso reflete estereótipos desumanizantes que sexualizam corpos negros e os vinculam a narrativas de exploração.

A observação de que o negro é associado a papéis de subalternização — como segurança, garçom ou empregada doméstica — evidencia a permanência de um racismo estrutural que restringe as oportunidades para pessoas negras. Esses papéis, socialmente designados, reforçam uma ideia de pertencimento limitada a espaços de subserviência e não de protagonismo. Essa divisão é um resquício direto das hierarquias raciais estabelecidas no período colonial e escravista, que atribuíram à população negra funções subalternas e pouco valorizadas, perpetuando desigualdades até hoje. Quando uma pessoa negra ocupa um espaço ou papel que foge a esse estereótipo, como o de estudante universitária, sua presença muitas vezes causa estranhamento ou resistência, o que reflete a naturalização de uma lógica de exclusão.

A resposta da entrevistada — “comecei a, em toda a oportunidade que eu tinha, falar que estava ali estudando” — revela a pressão constante sobre pessoas negras para justificar sua presença em certos espaços. Esse esforço para se afirmar como alguém que “pertence” a um espaço é exaustivo e desumanizador, pois coloca a responsabilidade de quebrar preconceitos sobre a própria vítima do racismo. O ato de reafirmar constantemente sua posição como estudante de uma universidade também reflete um desejo de combater os estereótipos, mas ao mesmo tempo expõe a barreira simbólica que impede o reconhecimento natural de sua humanidade e capacidade.

Essa experiência individual ressoa com uma questão maior sobre o impacto do racismo na formação de identidades e relações sociais: O racismo não apenas restringe oportunidades, mas também impõe um “policiamento” contínuo sobre a vida das pessoas negras, determinando onde podem estar, como devem agir e até mesmo como devem se apresentar. É crucial refletir sobre como sociedades, tanto no Brasil quanto fora dele, perpetuam essas visões limitantes e o que pode ser feito para transformá-las. Isso exige uma análise crítica das estruturas educacionais, econômicas e culturais que reforçam essas percepções.

O relato trazido não é apenas um testemunho pessoal; ele é uma evidência do impacto profundo do racismo nas vidas das pessoas negras. Ele nos desafia a refletir sobre como estereótipos racializados continuam a moldar percepções, limitar possibilidades e reforçar desigualdades históricas. Para superar essas barreiras, é essencial dismantelar essas estruturas de pensamento e criar espaços onde todos os indivíduos possam ser reconhecidos e valorizados pelo que são, em toda sua complexidade.

Esses trechos das falas das entrevistadas ilustram, de uma maneira que eu jamais poderia expressar da mesma forma, como o racismo se manifesta no cotidiano. Seja por meio de comentários disfarçados de humor, barreiras invisíveis dentro das empresas, a necessidade constante de provar que se é digno do próprio espaço ou, ainda, pela ausência crucial de referências, essas experiências evidenciam a persistência da discriminação.

Além desses temas, as entrevistadas falaram sobre como seu processo de se reconhecer negra passou por aceitar seus cabelos, lidar com a falta de produtos e o estímulo ao alisamento. Carla disse “Quando olho para vocês, meninas negras, usando seus cabelos encaracolados e crespos, sem isso ser uma questão, um fator de vergonha, ou diferencial ‘eu só estou aqui, com meu cabelo’ isso é maravilhoso. Na minha época era muito mais complicado”, Anna complementou: “ter o privilégio de saber que você pode alisar seu cabelo, fazer trança, usar natural, que você pode ser bonita.” Foi importante ouvi-las falar sobre o tema, visto que se trata de uma questão que sempre gera conflitos na escola.

Outros relatos espontâneos acabaram acontecendo. A diretora contou publicamente como se sentiu ao ouvir as palestrantes e relembrar da infância, quando, por ser a filha mais “escura”, foi tratada como empregada pelos namorados das irmãs. Ou quando ninguém queria pentear os cabelos com a escova dela por causa do creme, pois só o cabelo dela era crespo. Quando a confundiam na faculdade com auxiliar de serviços gerais. Houve também dona Rosângela, a “tia da cozinha”, uma mulher negra de mais de 60 anos que acolhe a todos, que me parou mais de uma vez depois da culminância para falar o quanto aquelas palavras a tocaram, que ela começou a olhar para a própria história e perceber momentos que teve que passar por cima do racismo.

As falas foram potentes. Os alunos ficaram atentos, do 6º ano ao 3º do Ensino Médio, era possível perceber pelos olhares concentrados, como se as falas fizessem sentido para eles. Depois de uma rodada de perguntas e respostas, encerramos o dia. As conversas sobre o tema renderam durante toda a semana seguinte. Logo depois do encerramento da sequência didática, meu período de trabalho na escola acabou e, com o carinho de todos, me despedi sentindo que havia feito algo importante. A avaliação da atividade acabou sendo subjetiva.

Meses depois, com meu retorno à instituição, tive uma feliz surpresa: na frente da escola, o outdoor foi substituído por outro, onde a maioria das crianças eram negras. Pode ser que não tenha relação, mas me permito pensar que a direção talvez tenha refletido, junto à equipe e aos estudantes, sobre representatividade e protagonismo negro.

Representatividade e protagonismo negro não são apenas demandas de justiça social; são elementos cruciais para a construção de uma sociedade mais igualitária, plural e democrática. É, portanto, uma luta contínua para garantir não apenas espaço, mas também voz, autonomia e transformação.

CAPÍTULO 3: A Nova Historiografia Africana: perspectivas de fora e dentro da África sobre a história e o ensino

Este trabalho não seguiu uma trajetória linear ou convencional. Conforme já exposto, a sequência didática foi desenvolvida inicialmente, sendo seguida pelas reflexões descritas ao longo destas páginas. Isso se deu, sobretudo, por uma questão cronológica e prática: a escola onde eu atuava como professora era um terreno fértil para o debate racial. Havia uma necessidade evidente entre os adolescentes, bem como entre a equipe pedagógica, marcada por preconceitos e pela escassez de discussões aprofundadas sobre o tema. Por essa razão, a análise das aulas foi feita no primeiro capítulo.

Muito já foi escrito sobre racismo, democracia racial, as dificuldades do ensino de história africana no Brasil, e como a educação é permeada por silenciamentos e apagamentos. Contudo, é importante destacar os avanços recentes na historiografia africana. Nas últimas décadas, essa área tem conquistado espaço nos currículos universitários, nos livros didáticos e registrado progressos, mesmo a passos lentos, consolidando-se como uma contribuição essencial para a educação e o debate histórico no país.

Nesse sentido, este capítulo se propõe a indicar alguns aspectos de como estudiosos pensam que deveria ser contada a História da África. Iniciaremos pelos próprios autores africanos, por isso vamos analisar textos de dois clássicos: o político e historiador de Burkina Fasso, Joseph Ki-Zerbo, membro do Conselho Executivo da UNESCO e professor na Université d'Ouagadougou. Ki-Zerbo foi membro do Comitê Científico para a elaboração da História Geral da África em oito volumes e diretor do primeiro volume, Metodologia e pré-história da África, lançado em 1981. Além dele, analisaremos também um texto do historiador, antropólogo, físico e político senegalês Cheikh Anta Diop, que estudou as origens da raça humana e cultura africana pré-colonial. Ele desafiou narrativas eurocêntricas ao argumentar que o Egito antigo era uma civilização africana negra e desempenhou um papel crucial no desenvolvimento cultural e científico do mundo.

3.1 Africanos pensando a África

A coletânea *História Geral da África* foi uma iniciativa da UNESCO que resultou em oito volumes, produzidos desde 1964 até os dias atuais, a pedido dos países da comunidade africana e de comunidades descendentes de africanos em outros continentes. Para essa obra, foram convidados estudiosos africanos e não africanos com o objetivo de repensar a história

da África, rompendo com a visão racializada e eurocêntrica que há séculos desfigurou ou silenciou a trajetória do continente, frequentemente narrada pelo olhar do estrangeiro e do colonizador. A proposta é compreender melhor as sociedades e culturas africanas e demonstrar a importância das contribuições da África para a história do mundo. Esse material riquíssimo é importante ferramenta para aplicação da Lei 10.639-2003, sendo referência historiográfica para historiadores e, possivelmente, professores que queiram se aprofundar no assunto.

O primeiro volume da História Geral da África intitulado “Metodologia e pré-história da África”, trata sobre as escolhas metodológicas, os avanços da historiografia africana, as fontes utilizadas, a importância da arqueologia nesses estudos e vários aspectos históricos e geográficos até o século V antes de Cristo. Componente importante para os avanços historiográficos foi a reestruturação das fontes. As sociedades africanas já foram descritas como sociedades que não podiam ter história e não podiam ser objeto de um estudo científico por falta de fontes e documentos escritos. É como M. Amadou Mahtar M’bow, diretor-geral da UNESCO escreve: “Se a Ilíada e a Odisseia podiam ser devidamente consideradas como fontes essenciais da história da Grécia antiga, em contrapartida, negava-se todo valor à tradição oral africana” (2010, p.XXI). Houve uma resistência em reconhecer o povo africano como responsável pela criação de culturas originais que se desenvolveram e se mantiveram ao longo dos séculos, seguindo caminhos próprios. Compreender essas culturas exige do historiador o abandono de preconceitos e a renovação de seus métodos de análise.

Dois grandes fatores prejudicaram o estudo da história africana. O primeiro foi a divisão do continente, sendo a “África branca” os países acima do Saara, e a “África negra” as regiões abaixo do Saara. Essa perspectiva defendia que ambos os povos se ignoravam e não trocavam mercadorias, hábitos ou costumes. É verdade que a história do norte da África, ao longo do tempo, esteve mais conectada à região da bacia mediterrânea do que à história da África subsaariana. Contudo, atualmente, reconhece-se amplamente que as civilizações africanas, com sua rica diversidade linguística e cultural, compõem, em diferentes níveis, as bases históricas de um conjunto de povos e sociedades interligados por laços seculares.

Outro aspecto que dificultou essa construção historiográfica foi o tráfico transatlântico, não só pela barbárie, violência e sequestro de milhares de povos, junto dos malefícios populacionais, sociais e econômicos desse evento. Mas, a construção das categorias de “brancos” e “negros” para designar, de forma generalizada, os colonizadores tidos como superiores e os colonizados como inferiores, levou os africanos a enfrentarem uma dupla servidão: uma de ordem econômica e outra de natureza psicológica. Este processo de falsa

identificação “depreciou a história dos povos africanos no espírito de muitos, rebaixando-a a uma etno-história, em cuja apreciação das realidades históricas e culturais não podia ser senão falseada” (2010, p.XXII).

M’bow assume que após a 2ª Guerra Mundial, com as independências africanas tomando proporção, acontece um grande avanço nesses aspectos e a historiografia africana começa a ser tratada com mais cientificidade e objetividade. Ao exercerem seu direito à iniciativa histórica, os povos africanos perceberam intensamente a necessidade de reconstruir, de maneira fundamentada, a historicidade de suas sociedades. É nesse sentido que Joseph Ki- Zerbo começa a introdução do primeiro volume do História Geral da África falando que “a África tem história”, afirmativa que infelizmente não é óbvia, como deveria, visto que até no mapa mundi, durante muito tempo, uma única frase definia o grande pedaço de terra correspondente a África: “Ibi sunt leones” ou seja “Aí existem leões”. O autor diz:

a história da África, como a de toda a humanidade, é a história de uma tomada de consciência. Nesse sentido, a história da África deve ser reescrita. E isso porque, até o presente momento, ela foi mascarada, camuflada, desfigurada, mutilada. Pela “força das circunstâncias”, ou seja, pela ignorância e pelo interesse. Abatido por vários séculos de opressão, esse continente presenciou gerações de viajantes, de traficantes de escravos, de exploradores, de missionários, de procônsules, de sábios de todo tipo, que acabaram por fixar sua imagem no cenário da miséria, da barbárie, da irresponsabilidade e do caos. Essa imagem foi projetada e extrapolada ao infinito ao longo do tempo, passando a justificar tanto o presente quanto o futuro. (2010, p. XXXII)

A representação estereotipada imposta ao continente africano, longe de ser um acaso, foi uma distorção histórica sistemática. Desde a Antiguidade, estrangeiros observaram a África por meio de lentes preconceituosas e etnocêntricas, reforçando imagens negativas que serviram para justificar a dominação econômica e cultural.

Por séculos, o continente foi retratado de forma simplista e pejorativa, associado à miséria, à barbárie e ao caos. Essas narrativas não apenas legitimaram opressões passadas, mas também contribuíram para perpetuar desigualdades ao longo do tempo. Viajantes, mercadores de escravos, exploradores, missionários e intelectuais alimentaram essa visão deturpada, negando a complexidade e a riqueza das civilizações africanas.

Reescrever a história da África é, acima de tudo, um gesto de justiça histórica e uma demanda acadêmica. Esse processo exige o rompimento com preconceitos enraizados, a revisão de métodos tradicionais e a inclusão das vozes africanas na construção de narrativas genuínas. Trata-se de um esforço para reconhecer as valiosas contribuições das culturas africanas ao progresso da humanidade, ao mesmo tempo em que desconstrói as visões coloniais que ainda prevalecem. Resgatar a verdadeira história da África não apenas esclarece seu passado, mas também reforça sua identidade no presente e abre caminhos para um futuro

mais justo e consciente. É como diz o autor: “A menos que optássemos pela inconsciência e pela alienação, não poderíamos viver sem memória ou com a memória do outro. Ora, a história é a memória dos povos.” (2010, p. XXXIII)

Ki-Zerbo alerta que o objetivo não é construir uma “história-revanche”, mas mudar a perspectiva e ressuscitar imagens apagadas ou perdidas. “Torna-se necessário retornar à ciência, a fim de que seja possível criar em todos uma consciência autêntica. É preciso reconstruir o cenário verdadeiro. É tempo de modificar o discurso” (2010, p. XXXII). Trata-se de uma iniciativa científica.

Nesse sentido, no capítulo de introdução o autor aborda a mudança metodológica necessária para se escrever os volumes da História Geral da África, tendo em vista toda a reformulação desejada para analisar as culturas dos povos africanos. Ele separa as principais fontes para construir o conhecimento histórico sobre o continente em três: os documentos escritos, a arqueologia e a tradição oral. Essas três fontes são apoiadas pela linguística e pela antropologia, que permitem atenuar e aprofundar a interpretação dos dados, por vezes excessivamente brutos e estéreis sem essa abordagem mais íntima.

Sobre as fontes escritas, quando não são raras, tais fontes se encontram mal distribuídas no tempo e no espaço. Muitas, ainda, não foram exploradas ou foram examinadas de maneira preconceituosa. Além das escritas, a arqueologia também é importante, por possuir um papel enorme no desenvolvimento dessa história: objetos de ferro e a tecnologia envolvida em sua fabricação, cerâmicas com suas técnicas de produção e estilos, peças de vidro, escrituras e estilos gráficos, técnicas de navegação, pesca e tecelagem, produtos alimentícios, e também estruturas geomorfológicas, hidráulicas e vegetais ligadas à evolução do clima. A linguagem dos achados arqueológicos possui, por sua própria natureza, algo de objetivo e irrecusável.

O autor compara a tradição oral a um “verdadeiro museu vivo”, destacando sua importância como guardião da memória histórica. Ele ressalta que, quando um guardião dessa tradição desaparece, é como se um fio do tecido da história fosse rompido, uma parte do patrimônio cultural se tornasse inacessível. Essa fonte, entretanto, requer um tratamento cuidadoso e comprometido com a comunidade de onde se origina. O autor ilustra isso com uma analogia: separada do seu contexto, a tradição oral perde sua essência, comparável às máscaras africanas retiradas de seus rituais e exibidas apenas como objetos de curiosidade. Nessa condição, ela perde seu significado, sua vitalidade, e sua autenticidade, pois a língua é, segundo ele, a “morada do ser”.

Para os africanos, a palavra carrega um peso significativo. Ela é ambígua, capaz de criar e destruir, podendo até trazer consequências negativas. Por isso, sua expressão é cuidadosa, nunca leviana. Na cultura africana, quanto maior a posição de autoridade, menos se fala publicamente, enfatizando a importância da palavra como um recurso valioso. Assim, a tradição oral não deve ser vista como uma alternativa inferior por falta de fontes escritas, mas sim como uma fonte legítima, integral e original. Sua metodologia está bem fundamentada e confere à história africana uma singularidade³⁷.

Outro ponto importante, segundo Ki-Zerbo, para se construir a história da África metodologicamente é o que ele chama de quatro grandes princípios: interdisciplinaridade; que a história seja enfim vista a partir do pólo africano; essa história é obrigatoriamente a história dos povos africanos em seu conjunto; e esta história deverá evitar ser excessivamente factual. A interdisciplinaridade, essa abordagem que envolve a integração e colaboração entre diferentes áreas do conhecimento, com o objetivo de resolver problemas complexos ou aprofundar a compreensão de determinado tema, é tão importante que o autor chega a dizer que poderia compor uma nova fonte. A utilização da sociologia política, antropologia cultural, linguística, da tradição oral, da arqueologia e da antropologia, por exemplo.

O segundo princípio é o de a história ser vista do interior, a partir dos próprios africanos, e não sempre seguindo padrões e valores estrangeiros; diz o autor que “a consciência de si mesmo e o direito à diferença são pré-requisitos indispensáveis à constituição de uma personalidade coletiva autônoma”. Como já foi dito, a proposta não é assumir uma postura vingativa ou abolir a integração com a Europa, mas tomar posse de um lugar de igualdade, construir um intercâmbio recíproco, “um exercício vital da memória coletiva que varre o campo do passado para reconhecer suas próprias raízes” (2010, p. LIII). Após inúmeras interpretações externas que moldaram a imagem da África com base em interesses alheios, é chegada a hora de resgatar uma perspectiva interna de identidade, autenticidade e consciência, promovendo um retorno às raízes.

Ao considerar o valor da palavra e do nome na África, ao pensar que atribuir nome a uma pessoa é quase apodera-se dela – a tal ponto que os personagens venerados (pai, esposo, soberano) são designados por perífrases e cognomes –, compreenderemos por que toda a série de vocábulos ou conceitos, todo o arsenal de estereótipos e de esquemas mentais relativos à história da África situam-se no contexto da mais sutil alienação. É preciso aqui uma verdadeira revolução copernicana, que seja primeiramente semântica e que, sem negar as exigências da ciência universal, recupere toda a corrente histórica desse continente, em novos moldes.

³⁷ O autor também aponta a linguística, a antropologia e a etnologia, não apenas como uma ciência complementar, mas como disciplinas independentes que, ainda assim, levam diretamente ao cerne de seu próprio objeto de estudo.

Ki-Zerbo também destaca a importância de construir uma história dos povos africanos em seu conjunto, considerada como uma totalidade que engloba a massa continental propriamente dita e as ilhas vizinhas como Madagascar, segundo a definição da carta da OUA³⁸. A ideia principal é defender que, mesmo com as divisões artificiais de fronteiras estabelecidas pelo colonizador, a história africana é necessariamente uma história dos povos, e essa verdade ultrapassa em toda parte as fronteiras herdadas da partilha colonial.

O autor também defende que a abordagem histórica deve evitar um excesso de factualidade, pois isso poderia enfatizar desproporcionalmente as influências e fatores externos. Embora o estabelecimento de fatos-chave seja uma tarefa essencial e indispensável para delinear o perfil original da evolução da África, o foco principal recairá sobre civilizações, instituições, técnicas agrárias e metalúrgicas, artes e artesanato, redes comerciais, formas de organização política, cultos, sistemas de pensamento filosófico ou religioso, processos de modernização, e questões relacionadas às nações, entre outros. Essa escolha metodológica exige, com ainda maior rigor, uma abordagem interdisciplinar.

Esse trabalho para definir procedimentos de análise de fontes, princípios e metodologias diversificadas é um esforço coletivo voltado à construção de uma narrativa histórica que transcenda a mera curiosidade individual. A história da África é indispensável para a compreensão da história universal, da qual muitas passagens continuarão sendo enigmas obscuros enquanto o horizonte do continente africano não tiver sido iluminado.

Além de contribuir para a história mundial, destacando as valiosas contribuições do continente africano para as civilizações em geral, essa construção é especialmente importante para os próprios africanos, que têm nisso um interesse direto e profundo. Como exilados de seu próprio passado, o autor reflete: “Viver sem história é ser uma ruína ou carregar consigo as raízes de outros. É renunciar à possibilidade de ser raiz para aqueles que virão depois. É aceitar, na maré da evolução humana, o papel anônimo de plâncton ou de protozoário” (2010, p. LVII). É por meio da história que será possível acessar o conhecimento sobre outros países africanos sob a perspectiva da unidade. Contudo, como dito, essa história é ainda mais essencial para os próprios povos africanos, para os quais representa um direito fundamental.

É certo dizer que quando os europeus explicam seu passado histórico ou estudam suas próprias línguas, isso é considerado algo natural. Contudo, quando um africano realiza o mesmo esforço para reconstruir a identidade nacional de seu povo, distorcida pelo

³⁸ A Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos (também conhecida como Carta de Banjul) é um instrumento internacional de direitos humanos que se destina a promover e proteger os direitos humanos e as liberdades fundamentais no continente africano. Para mais, ver <[Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos | African Commission on Human and Peoples' Rights](#)

colonialismo, essa iniciativa frequentemente é vista como ultrapassada ou até alarmante. É nesta busca difícil e trabalhosa de resgate do passado que o trabalho do Cheikh Anta Diop toma destaque, um discurso inovador e muito questionado na época. Diop argumenta que a civilização tem suas raízes na África, com destaque para o Antigo Egito como uma civilização negra africana. Segundo o autor, o Egito faraônico representa o ápice de um desenvolvimento cultural, científico e político originado no continente africano, influenciando diretamente civilizações posteriores, como as gregas e romanas. Ele destaca que essa conexão tem sido frequentemente negligenciada devido a interpretações eurocêntricas da história. Diop também enfatiza a unidade cultural e histórica da África, argumentando que reconhecer essas origens é essencial para restaurar a identidade e o orgulho dos povos africanos.

Em diversas ocasiões, ao perguntar em sala de aula para turmas do 6º ano em que continente está localizado o Egito, raramente ouvi a resposta correta: África. A verdade é que essas crianças já tiveram contato, seja em aulas ou em desenhos animados, com as maravilhas do Egito — suas grandiosas pirâmides, seus deuses fascinantes e suas impressionantes múmias. No entanto, essa visão deslumbrante não se alinha com a imagem que lhes é transmitida sobre o continente africano. Quando finalmente são confrontadas com a realidade, a “matemática” não faz sentido para elas.

Diop argumenta, e comprova através de diversas imagens, que os antigos egípcios eram negros, uma perspectiva que transformaria profundamente a narrativa histórica sobre os povos negros. Essa visão reposiciona os africanos não como subalternos, mas como os verdadeiros pioneiros da civilização "ocidental" que hoje é amplamente celebrada. Segundo ele, a Matemática de Pitágoras, a teoria dos quatro elementos de Tales de Mileto, o materialismo epicurista, o idealismo Platônico, o Judaísmo, o Islamismo, e a ciência moderna estão enraizados na cosmologia e ciência egípcia. Se dermos um passo atrás, “o triunfo da tese monogenética da humanidade (Leakey), mesmo na fase de "Homo sapiens sapiens", obriga a admitir que todas as raças descendem da raça Preta, de acordo com um processo de filiação que a ciência um dia irá explicar” (DIOP, 1974, p.18).

Diop, em seu texto, faz uma análise cronológica para estabelecer pontos importantes sobre a história egípcia, desde o auge da civilização até a visão que se tem na atualidade. Quando Heródoto, conhecido como o “pai da história”, visitou o Egito, o país já havia perdido sua independência há cerca de um século. “Arruinado por todas estas invasões sucessivas, o

Egito, o berço da civilização por 10.000 anos, enquanto o resto do mundo estava mergulhado na barbárie, deixaria de desempenhar um papel político”³⁹ (DIOP, 1974 ,p.42).

Ainda assim, por muito tempo, continuou a iluminar os povos mais jovens do Mediterrâneo – gregos, romanos e outros – com sua sabedoria. Durante toda a Antiguidade, o Egito manteve-se como a terra clássica, um destino de peregrinação para aqueles que buscavam as fontes do conhecimento científico, religioso, moral e social. Seu legado, o mais antigo acumulado pela humanidade, continuou a inspirar e orientar civilizações emergentes, perpetuando sua contribuição inestimável para o progresso humano.

Séculos depois, com a ascensão da era cristã e, depois do renascimento, os europeus avançam na dominação dos mares. Foi nesse novo contexto histórico que se deu o encontro entre a África e a Europa. No século XV, quando os primeiros portugueses, holandeses e outros povos estabeleceram postos comerciais na costa ocidental africana, a organização política dos Estados africanos rivalizava, e muitas vezes superava, a de seus equivalentes europeus. Contrariando os estereótipos, monarquias africanas já funcionavam sob sistemas constitucionais, com conselhos populares que garantiam a representação de diferentes classes sociais.

Entretanto, embora os africanos tenham sido pioneiros na metalurgia, descobrindo o ferro, eles não desenvolveram armas como canhões, e o segredo da pólvora permaneceu confinado a sacerdotes egípcios, que a utilizavam exclusivamente em rituais religiosos, como os Mistérios de Osíris. Essa limitação técnica tornou o continente vulnerável, um alvo atraente para as potências europeias equipadas com armas de fogo e frotas marítimas avançadas. O progresso econômico da Europa renascentista impulsionou a conquista da África, que rapidamente passou da fase de postos comerciais costeiros para a de anexações formais.

Com a descoberta da América, e o início da colonização, a África, enfraquecida e indefesa, tornou-se um reservatório de força de trabalho, explorada a baixo custo e risco. O tráfico transatlântico de escravizados tornou-se uma necessidade econômica para os colonizadores antes da mecanização industrial, e perdurou até meados do século XIX, gerando um trauma econômico, demográfico e psicológico não superado pelos povos africanos, uma mancha na humanidade.

Essa inversão de papéis, resultado de novas relações técnicas, consolidou dinâmicas de opressão entre brancos e negros, marcadas pelo modelo “senhor-escravo” no plano social. Durante a Idade Média, o legado de um Egito negro que havia sido o berço da civilização já

³⁹ Se trata de uma interpretação baseada no binômio civilização x barbárie como uma visão do autor.

estava ofuscado pela ignorância e pelo esquecimento, com sua rica tradição escondida em bibliotecas ou enterrada sob ruínas. Esse apagamento tornou-se ainda mais profundo ao longo dos quatro séculos de escravidão, obscurecendo a memória de uma África que havia desempenhado um papel central na história da humanidade. Como diz Diop:

A partir de então, "Negro" tornou-se sinônimo de ser primitivo, "inferior", dotado de uma mentalidade pré-lógica. Como o ser humano está sempre ansioso para justificar sua conduta, eles foram ainda mais longe. O desejo de legitimar a colonização e o tráfico de escravos - em outras palavras, a condição social do Negro no mundo moderno - engendrou toda uma literatura para descrever os então-chamados traços inferiores do Negro. A mente de várias gerações de Europeus seria, assim, gradualmente doutrinação, a opinião Ocidental seria cristalizada e, instintivamente, aceita como verdade revelada a equação: Negro = humanidade inferior. (p. 62)

As mentes dos europeus, assim como as dos americanos e dos próprios africanos, foram moldadas por uma mentalidade de inferiorização, baseada em um julgamento de valor associado a características biológicas. Esse raciocínio absurdo foi ainda mais agravado pela justificativa da colonização como um suposto dever humanitário. A "missão civilizadora" do Ocidente foi apresentada como uma responsabilidade de elevar os africanos ao "nível" de outros homens. O autor, assim como pensadores como Frantz Fanon, Albert Memmi, Stephen Jay Gould, Grada Kilomba e muitos outros, alerta para os impactos profundos desse sistema de alienação na formação da identidade do negro. Esse clima influenciou especialmente os negros educados, que, ao se depararem com a opinião pública global sobre si mesmos e seu povo, muitas vezes perderam a confiança em suas próprias capacidades e nas de sua raça.

Mesmo diante de evidências históricas sólidas, é compreensível que alguns ainda tenham dificuldade em aceitar que os negros desempenharam um papel fundamental e pioneiro na civilização humana. Essa internalização da desvalorização cultural reflete a profundidade do condicionamento imposto por séculos de opressão e apagamento histórico.

3.2 A HISTÓRIA AFRICANA VISTA DE FORA

Até os anos 1950, a história da África foi amplamente negligenciada, substituída por narrativas cheias de preconceitos e visões racistas. Contudo, a África não é a única região a carregar uma herança intelectual vinda da era colonial que precisa ser superada. Durante o século XIX, os europeus conquistaram e dominaram grande parte da Ásia, enquanto, na América tropical, o subdesenvolvimento e a opressão exercida por povos de origem europeia sobre as populações afro-americanas e indígenas recriaram as condições do colonialismo nos recém-formados Estados independentes. Nesse período e no início do século XX, o regime colonial influenciou profundamente o conhecimento histórico, distorcendo-o em prol de uma

visão eurocêntrica do mundo. Essa perspectiva foi amplamente disseminada através dos sistemas educacionais implantados pelos europeus nos territórios coloniais, construindo um contexto de hegemonia europeia.

No entanto, desde os anos 1960, marcada pela independência acelerada das colônias europeias, pelo fim da segregação racial nos Estados Unidos e pelos movimentos estudantis de 1968, boa parte do mundo que as ciências humanas haviam construído começou a ruir. Mais especificamente, houve um grande "descentramento" nesse cenário acadêmico, ou seja, uma mudança nos paradigmas que orientavam a pesquisa. A experiência europeia e norte-americana deixou de ser vista como o padrão universal para interpretar a história do restante da humanidade. O historiador Robert Slenes, afirma que ‘a relação entre “centro” e “periferia” no mundo moderno foi radicalmente redefinida a partir de uma perspectiva dialética, enfatizando a profunda interação e interpenetração entre esses dois “extremos”’ (SLENES, 2009, p.20). Segundo ele, há um movimento paralelo, no imaginário dos pesquisadores: os “subalternos” (os “de baixo” na pirâmide social) ganharam voz, pensamento estratégico e participação ativa no processo histórico.

A década de 1960 também foi importante por conta do momento político vivido no interior da própria África. Quando se livrou do jugo europeu e os países assumiram os limites que conhecemos hoje, foi favorecido o interesse das elites locais em traçar as suas histórias, buscando nos elementos do seu passado a legitimação para as unidades políticas que então se afirmavam. A partir de então, a história da África começou a se consolidar, devido não só às transformações da própria disciplina, mas também aos interesses políticos, econômicos e ideológicos de africanos e estrangeiros.

Atualmente, inspirados nessa transformação de paradigmas, há esforços em diversos países para superar a visão eurocêntrica por meio de obras históricas mais recentes e qualificadas. Contudo, aquela perspectiva atrasada ainda prevalece tanto entre muitos historiadores quanto no grande público, seja ocidental ou não ocidental. Essa persistência se explica pelo fato de que, em geral, a história é aprendida na escola, sem que haja oportunidades posteriores para revisar ou atualizar esses conhecimentos. Educadores, muitas vezes sem acesso a informações atualizadas, acabam perpetuando estereótipos. Os manuais escolares, comparados às pesquisas mais recentes, apresentam um atraso de dez a vinte anos, enquanto muitas obras de história geral mantêm preconceitos ultrapassados, fruto de um saber já obsoleto. Qualquer nova interpretação ou descoberta enfrenta resistência para ser reconhecida e incorporada.

O historiador Philip Curtin, em sua contribuição à *História Geral da África*, aborda as tendências recentes das pesquisas históricas africanas, destacando novas narrativas que colocam os africanos como protagonistas e apresentam uma visão descentralizada da Europa. Curtin observa que, até meados do século XX, muitos historiadores ainda mantinham a antiga prática de tratar a história como uma espécie de propriedade privada. Nesse contexto, a história de uma determinada sociedade só era valorizada dentro de seus próprios limites, perdendo qualquer significado fora deles. Assumidamente moldada por mitos, a história servia para alimentar o orgulho nacional e a ideia de sacrifício em prol da pátria. Esse ponto de vista, segundo Curtin, ainda predomina na maioria dos sistemas educacionais de países europeus, que, mesmo reconhecendo os prejuízos dos preconceitos nacionalistas, muitas vezes os consideram normais. O método norte-americano, não foge muito dessa visão, baseado na história da civilização, sempre etnocêntrico. O problema que ele coloca é “Como nos tornamos aquilo que somos?” e não “Como a humanidade se tornou o que vemos hoje?”.

Ao se afastarem das tendências eurocêntricas de sua própria história, os países da África, América Latina e outras regiões começaram a construir uma história verdadeiramente “geral”, fundamentada na ciência. Nesse contexto mais amplo, o papel dos historiadores africanos, tanto dentro quanto fora do continente, adquiriu especial relevância. Isso se deve, em grande parte, ao fato de a história africana ter sido mais negligenciada do que a de outras regiões não europeias comparáveis, além de ter sido ainda mais distorcida por mitos racistas.

Em razão de seu caráter multiforme, o racismo é, como se sabe, um dos flagelos mais difíceis de extirpar. Superar os preconceitos leva tempo, porque o racismo se infiltrou de forma sutil e presente em todo lugar: nos livros escolares, nos filmes, nos programas de rádio e TV tendenciosos, e até em ideias enraizadas no subconsciente das pessoas, muitas vezes alimentadas pela educação religiosa, pela ignorância ou pelo obscurantismo. Nesse cenário, ensinar a história dos povos de forma científica é a arma mais poderosa para essa luta.

Os racistas viviam repetindo que a história da África não tinha importância ou valor: diziam que os africanos não eram capazes de criar uma “civilização” de verdade e que tudo o que tinham de admirável era apenas cópia de outros povos. Com isso, os africanos foram tratados como objeto da história, nunca como sujeitos. Eram vistos apenas como receptores de influências externas, sem oferecer nenhuma contribuição ao mundo. Assim, o racismo acabou reforçando a ideia de que a civilização ocidental era a única “civilização” legítima.

Curtin descreve os avanços dos historiadores na tentativa de desmontar essa visão distorcida. Ele destaca alguns caminhos. Primeiro, aponta um movimento que buscava desmentir a ideia de que a África não tinha um passado ou que seu passado era

desinteressante. Para isso, especialistas passaram a valorizar a existência de reinados e grandes impérios, cuja história política se parecia com a da Europa em seus primórdios. No entanto, isso acabou apenas trocando os julgamentos de valor: os colonizadores, antes vistos como heróis da civilização, passaram a ser retratados como cruéis exploradores, enquanto os africanos eram apresentados como vítimas inocentes e passivas. Ainda assim, permanecia a ideia de que a África devia tudo o que era a um pequeno grupo de europeus. Sem perceber, foi essa abordagem que segui nas aulas da sequência didática.

Um segundo passo para descolonizar a história do período colonial foi a conexão com os movimentos nacionalistas de independência. Os pesquisadores começaram a voltar no tempo, buscando as origens da resistência e dos protestos já no início da colonização e, ainda mais longe, nas primeiras tentativas de enfrentar o domínio europeu. Esses estudos sobre movimentos de resistência e protesto são uma contribuição valiosa para corrigir os desvios da história colonial. No entanto, como ressalta o autor, ainda estamos longe de abordar a história da África com total objetividade.

Por fim, o autor menciona como a revolução behaviorista na psicologia começa a influenciar os historiadores. Sob essa ótica, a psicologia deveria ser uma ciência objetiva, centrada na relação entre estímulos (eventos do ambiente) e respostas (comportamentos observáveis). Nessa linha, a descolonização da história africana do período colonial precisaria emergir de uma combinação entre a rejeição ao eurocentrismo e a oposição ao elitismo.

Uma transformação fundamental, segundo diversos autores, ocorreu nas fontes históricas. A historiadora Marina de Mello e Souza identifica dois grandes conjuntos de fontes: as do período em que regiões da África foram integradas ao mundo atlântico, principalmente pelo comércio de escravos, e as do período em que os interesses no continente estavam ligados às economias industriais europeias em expansão, caracterizados pelo imperialismo.

No primeiro momento, as narrativas de viajantes, missionários, comerciantes e administradores coloniais eram fortemente influenciadas, não apenas pelos interesses comerciais, mas também pelo discurso de conversão dos "gentios" ao catolicismo. Já no segundo momento, quando a África passou a ser valorizada pelas matérias-primas que oferecia aos europeus, ela começou a ser vista sob a ótica evolucionista e racista que predominava na época.

A partir do século XIX, foram destinadas verbas para a exploração do continente, possibilitando expedições que mapeavam e documentavam detalhadamente a região, preparando-a para uma posterior ocupação. Nada disso seria possível sem a participação de

guias e carregadores africanos, que, com seu profundo conhecimento do território, conduziam os europeus por áreas até então inacessíveis, além de compartilhar seus saberes sobre a região.

Curtin também aborda a "revolução nas fontes". Segundo ele, o grande problema da "história colonial" sempre foi que, diferente do que ocorre na Europa ou nos Estados Unidos, os arquivos históricos foram criados e alimentados por estrangeiros. Esses registros carregam, inevitavelmente, os preconceitos de seus autores, suas percepções sobre si mesmos, sobre os povos que governavam e sobre os papéis que desempenhavam. Uma análise descuidada pode gerar uma narrativa histórica errada.

Este processo ainda está em andamento, mas, junto com a disseminação da história africana na Europa e a reformulação dos currículos de história nas universidades africanas, representa um passo importante para garantir que a história africana tenha seu devido impacto na história mundial. A longo prazo, defende Curtin, o sucesso dependerá de esforços conjuntos: dos especialistas africanos ao escreverem a história de suas próprias sociedades, dos historiadores não africanos que interpretam essa história para o resto do mundo e da expansão das ciências sociais internacionais, a ponto de obrigar pesquisadores de outras áreas a considerar os dados africanos antes de fazerem generalizações sobre a vida nas sociedades humanas.

No Brasil, esses temas sempre foram muito sensíveis pelo fato de nossos vínculos com o continente africano estarem associados à presença da escravidão na nossa história e por causa da presença africana na constituição de nossa população. No final do século XIX, era difícil para a elite política e intelectual brasileira, alinhada às ideias evolucionistas do pensamento europeu, dar conta do projeto de integração da jovem nação republicana ao mundo civilizado irradiado a partir da Europa, pois nosso país era formado em grande parte por descendentes de africanos, considerados inferiores tanto pelas perspectivas racistas quanto pelas evolucionistas. A saída encontrada para a efetivação de um afastamento da África e da carga de primitivismo a ela associada foi promover a incorporação da população negra à população branca por meio da miscigenação, percebida como o caminho possível para o branqueamento do país. De forma mais ou menos velada, essa postura foi predominante durante grande parte do século XX, resultando num afastamento daquilo que dissesse respeito à África, como se assim pudéssemos nos desligar dela.

Não podendo ignorar a massiva presença dos descendentes dos africanos em terras brasileiras, os estudos se voltaram para o que de novo foi criado no Brasil pela influência dessas culturas. É como se estes só passassem a ser considerados a partir do momento em que entravam no navio negreiro. Isso fez, segundo a historiadora Marina, com que mesmo

intelectuais negros empenhados em denunciar o racismo e as desigualdades fundadas em fatores raciais não se alinhavam às posições do movimento diaspórico da negritude criado por artistas e intelectuais do Caribe e de algumas regiões da África.

Enquanto vigorou a ideia da democracia racial, seja como crença na sua existência, seja como meta a ser atingida, a África foi assunto ignorado, pois o que estava em jogo era a constituição de um povo uno, homogêneo, mestiço, brasileiro e civilizado. Com o entendimento de que a adesão a essa ideia implicava a negação do preconceito que apesar de negado era vivenciado cotidianamente, seus tons conservadores ficaram mais evidentes. (SOUZA, 2009, p. 169)

O interesse pela África no Brasil só ganhou força após os anos 1960, quando os estados nacionais africanos começaram a se organizar. Nesse cenário, o modelo de conhecimento ocidental foi questionado como única referência válida, e as sociedades africanas passaram a ser estudadas a partir de suas próprias lógicas internas. As ideologias racistas foram desmascaradas, o etnocentrismo contestado e o relativismo cultural ganhou destaque.

Foi nesse momento que, impulsionados pelos movimentos internacionais, passou-se a valorizar as matrizes africanas como formadoras de diferenças que constituem identidades específicas. No campo das políticas públicas e das leis, a pressão dos grupos que representavam os interesses e as reivindicações das pessoas que se autodenominavam negras teve um impacto significativo, gerando mudanças importantes nas relações raciais no Brasil.

A história das sociedades africanas deve ser inserida na história da humanidade como um todo. Assim, além de fazer parte da dita pré-história do homem, sendo berço dos nossos antepassados mais diretos, o continente abrigou várias formações sociais que devem ser incorporadas à história da humanidade, para ficarmos no campo propriamente historiográfico. Considerando-se a cronologia em vigor na disciplina, forjada no âmbito do pensamento europeu -pré-história, antiguidade, Idade Média, Moderna e contemporânea- é possível abordar a África em todos esses períodos. A investigação acerca das origens do homem leva à África. (SOUZA, p. 173-174)

A história da África é a história da humanidade, é ainda mais a história do povo brasileiro. Para nós é essencial que esse estudo seja aprofundado na academia e tome proporção no dia a dia das escolas em todo o país. A história africana não deve ser vista como algo distante ou isolado, mas como parte intrínseca da história humana, e especialmente da história do Brasil. O Brasil é profundamente marcado pela herança africana, não apenas pela história dos africanos como escravizados, mas também pela influência cultural, social e histórica que eles trouxeram ao país. Portanto, entender a história da África é essencial para compreender a formação do Brasil, suas instituições, suas lutas e sua identidade.

O estudo da história africana nas escolas e universidades brasileiras é crucial, não apenas para corrigir a narrativa histórica tradicional, mas também para dar visibilidade e respeito ao papel das populações negras na construção da sociedade brasileira. A história

africana, muitas vezes negligenciada ou distorcida, precisa ser abordada de forma crítica e reconstruída para refletir a complexidade, os feitos e as conquistas de povos africanos ao longo dos séculos.

A inclusão de uma história africana reconstruída nos currículos escolares tem o poder de mudar percepções racistas que a sociedade brasileira tem da população negra, colocando-a no papel de protagonista e agente da história. Isso ajuda a combater o racismo e a marginalização, oferecendo aos estudantes uma visão mais completa e crítica sobre o papel histórico dos negros ao Brasil e ao mundo. Além disso, o reconhecimento da importância da história africana na formação da identidade nacional pode fortalecer a autoestima de pessoas negras, criando uma sociedade mais justa e inclusiva, onde todos os grupos são valorizados por suas contribuições históricas. Ter a história africana nos nossos currículos de uma forma reconstruída contribuirá para mudar o papel da população negra nesta sociedade, reconhecendo-a como agente da história.

3.3 O novo ensino de História da África

Tendo refletido sobre a nova historiografia africana na perspectiva de autores africanos e de não africanos, torna-se fundamental voltarmos o olhar para as transformações no ensino desta temática. De fato, a historiografia só será capaz de causar um impacto real se a educação também se afastar de sua visão eurocêntrica e racista. Caso contrário, seria como criar um antídoto e deixá-lo guardado no laboratório, sem aplicação prática. Nesse cenário, após um longo período de resistência e com a promulgação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, o ensino da história africana obrigatório deve ser implementado nas escolas. Sabemos, e já foi tema de debate neste trabalho, que, em muitos casos, essa abordagem chega de forma superficial, sem o aprofundamento necessário, ou carregando preconceitos. No entanto, o objetivo aqui é destacar três materiais que se tornaram referência nesse ensino, ilustrando com exemplos de temas trabalhados na sequência didática.

A historiadora Marina de Mello e Souza, professora de História da África na USP, foi premiada em 2007 com o troféu Mama África, concedido pelo Centro Cultural Africano, além de receber o Prêmio Jabuti, da Câmara Brasileira do Livro, e uma menção altamente recomendável na categoria informativo pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. Essas premiações foram em reconhecimento ao seu livro *África e Brasil africano*, que será analisado neste estudo.

Trata-se de um material paradidático que aborda a história da África, apresentando um panorama geográfico, cultural e histórico do continente. A obra explora a formação dos

primeiros povos, os contatos com outras civilizações, os reinos e impérios africanos, o tráfico transatlântico de pessoas escravizadas, o escravismo colonial no Brasil e a trajetória dos descendentes desses escravizados. Além disso, discute a situação da África após o fim do tráfico de pessoas e os movimentos de libertação. Em pouco mais de 160 páginas, a autora sintetiza as principais questões da história africana, proporcionando aos leitores uma base introdutória para aprofundar seus conhecimentos sobre o continente.

As imagens desempenham um papel essencial em livros didáticos, pois muitas vezes representam o único contato visual que os leitores terão com determinados temas. No caso do livro *África e Brasil africano*, de Marina de Mello e Souza, as ilustrações e fotografias selecionadas vão além da simples função decorativa, tornando-se um recurso pedagógico poderoso para construir uma representação mais autêntica e diversificada do continente africano.

As imagens presentes na obra retratam cidades africanas, templos, objetos religiosos, pinturas sobre o cotidiano e fotografias que capturam momentos de alegria, dança e vivência das pessoas. Essa escolha visual contribui para humanizar os personagens históricos, permitindo que os leitores os enxerguem como indivíduos reais, com cultura, expressões e histórias próprias.

Ao se afastar das tradicionais representações pintadas por europeus, frequentemente carregadas de estereótipos e perspectivas coloniais, a autora proporciona uma visão mais genuína e plural da África. A presença de rostos africanos, retratados em seu próprio ambiente e em diferentes contextos, ajuda a desconstruir visões simplistas e reducionistas sobre o continente. Dessa forma, o livro não apenas informa, mas também contribui para uma educação mais crítica e sensível às múltiplas facetas da história africana.

O capítulo 2 do livro aborda algumas sociedades africanas. A autora vai trabalhando, de forma simples e didática, sobre como algumas sociedades africanas formaram grandes reinos como o Egito, o Mali, Songai, Oió, Axante e Daomé. Havia também muitos agrupamentos pequenos de pessoas que caçavam e coletavam o que a natureza oferecia ou plantavam o suficiente para o sustento da família e do grupo. Mas todas, das mais simples às mais complexas, se organizavam a partir da fidelidade ao chefe e das relações de parentesco.

Na organização social tradicional de muitas sociedades africanas, o chefe de família desempenhava um papel central. Ele não apenas liderava o núcleo familiar, mas também mantinha a coesão do grupo, que incluía seus dependentes e agregados. Esse modelo de organização baseava-se na autoridade de um membro mais velho, geralmente um ancião que, ao longo da vida, demonstrava sabedoria, capacidade de liderança e justiça. Essa

estrutura refletia valores essenciais das sociedades africanas, como o respeito pelos mais velhos, a transmissão de conhecimento entre gerações e a importância da coletividade sobre o individualismo.

Além de ser uma figura de autoridade, o chefe de família também tinha funções espirituais e morais. Muitas vezes, ele era responsável por intermediar a relação entre os vivos e os ancestrais, reforçando a conexão entre passado, presente e futuro. Esse modelo organizacional garantiu, por séculos, a estabilidade e a continuidade de diferentes grupos e comunidades africanas, mesmo diante de desafios externos, como o contato com outros povos e as transformações políticas e econômicas.

O primeiro grande império da África Subsaariana sobre o qual há registros mais precisos é o Império do Mali, que prosperou na região da curva do rio Níger. Cidades como Tombuctu, Jené e Gaô se destacaram como importantes centros urbanos, favorecidos por uma rede de rios que fertilizava as terras e facilitava o transporte e o comércio. Evidências arqueológicas indicam que desde o século IX já existiam cidades e sistemas comerciais organizados na região.

Antes do surgimento do Mali como potência, o Reino de Gana, localizado ao norte do rio Senegal, foi um dos reinos mais influentes da África Ocidental. Sua economia era baseada no comércio de ouro, que os comerciantes transportavam do sul, e nas transações com caravanas que levavam mercadorias para os portos do norte da África. No entanto, a influência de Gana começou a declinar por volta do ano 1000, devido a mudanças nas rotas comerciais do Saara, que passaram a se deslocar mais para leste, favorecendo o crescimento do Mali.

O auge do Império do Mali começou por volta de 1230, sob a liderança de Sundiata Keita, que recebeu o título de *mansa* (chefe supremo). Ele expandiu o território para leste e oeste, consolidando o Mali como um vasto império que exercia soberania sobre diversos povos. A população do Mali era composta por diferentes etnias, sendo os mandingas o grupo predominante.

No século XIV, o império atingiu seu apogeu sob o governo de Mansa Musa, que se tornou famoso por sua riqueza e sua peregrinação a Meca, onde distribuiu tanto ouro que desestabilizou temporariamente a economia de algumas regiões. O Mali se consolidou como um centro cultural, político e econômico, destacando-se pela intensa atividade comercial e pela valorização do conhecimento, especialmente em Tombuctu, onde universidades e bibliotecas atraíam estudiosos de diversas partes do mundo islâmico.

No final do século XV, o Império Songai emergiu como a principal potência da região do médio Níger, sucedendo o Mali no controle das rotas comerciais do Saara. O império expandiu-se significativamente sob a liderança de um *asquia* (título dado ao chefe supremo), que por volta de 1470 conquistou cidades estratégicas como Tombuctu e, posteriormente, Jené. Essas cidades eram centros comerciais e intelectuais essenciais, contribuindo para o florescimento econômico e cultural de Songai.

Durante esse período, a dinâmica do comércio de ouro começou a mudar. As minas da região do rio Volta, em terras ocupadas pelos acãs, tornaram-se a principal fonte desse metal precioso. No entanto, a tradicional rota terrestre pelo Níger e pelo deserto do Saara deixou de ser o único caminho para a circulação do ouro.

A chegada dos portugueses à costa atlântica no final do século XV alterou significativamente o comércio na África Ocidental. Em vez de depender exclusivamente das caravanas transaarianas, o ouro passou a ser negociado diretamente pelos europeus, que estabeleceram entrepostos comerciais ao longo da costa. Essa mudança reduziu a influência dos impérios do interior, como Songai, sobre o comércio de metais preciosos e marcou o início de uma nova fase nas relações econômicas da região, cada vez mais voltadas para o comércio marítimo com os europeus.

O livro não tem a intenção de se aprofundar em cada um dos temas, até porque seria impossível fornecer um panorama geral e, ao mesmo tempo, explorar cada tópico de maneira detalhada sem tornar a obra excessivamente longa. No entanto, da maneira como está estruturado, já é possível entender o desenvolvimento dos povos, cidades e reinos, bem como sua organização interna e aspectos culturais relevantes. Neste capítulo, a autora também aborda os reinos Iorubá e Daomé, o reino Congo, as formas de organização do comércio na época e as religiões praticadas.

Sobre o contato com o sobrenatural, a autora diz que o mundo pode ser compreendido em três dimensões interligadas: o mundo natural, o mundo social e o mundo sobrenatural. O mundo natural é aquele que podemos tocar, sentir e no qual vivemos, composto pela natureza e pelos elementos físicos ao nosso redor. O mundo social, por sua vez, resulta da organização da vida em grupo dentro de um determinado ambiente, sendo moldado pelas interações humanas, pelas tradições e pelas relações culturais.

Já o mundo sobrenatural está ligado às religiões, à magia e às crenças espirituais. O acesso a esse mundo ocorre de forma parcial, por meio de rituais e cerimônias específicas. Em diversas sociedades africanas, especialmente aquelas de onde foram capturados os escravizados trazidos para o Brasil, a vida terrena estava profundamente conectada ao mundo

espiritual. Nessas comunidades, existiam dimensões que só podiam ser acessadas por meio de ritos, objetos sagrados e especialistas religiosos.

Nas regiões da costa africana que se estendem do Senegal a Moçambique — áreas intensamente envolvidas no comércio de escravizados pelos portugueses e outros povos europeus — o sobrenatural desempenhava um papel fundamental na explicação e resolução de eventos da vida cotidiana. Nesse contexto, curandeiros, adivinhos, médiuns e sacerdotes possuíam um papel central, manipulando forças espirituais para garantir equilíbrio e proteção à comunidade. Para os diferentes povos africanos, essas práticas mágico-religiosas não eram meras superstições, “feitiços”, mas parte essencial de sua estrutura social, cultural e espiritual, conectando o mundo visível ao invisível e garantindo a ordem e a harmonia da vida em comunidade.

As diretrizes para lidar com diversas situações da vida eram traçadas a partir da orientação dos ancestrais, heróis fundadores, deuses, espíritos e outras entidades sobrenaturais. O contato com esses seres espirituais não era acessível a todos, mas seguia regras específicas, realizadas por meio de rituais conduzidos por sacerdotes e líderes espirituais. A liderança política e social nessas comunidades também estava profundamente ligada ao sobrenatural. Além de liderar, os sacerdotes garantiam o bem-estar coletivo, pois acreditava-se que apenas a harmonia entre o natural e o sobrenatural poderia manter a ordem e a prosperidade da sociedade.

Se entendermos a relação com o sobrenatural, suas crenças e rituais como formas de religião, podemos dizer que a religiosidade era um elemento central em todas as sociedades africanas. A religião permeava todas as esferas da vida: estava presente no exercício do poder, na formulação das normas de convivência, na solução de conflitos e na manutenção da paz e do bem-estar do grupo. De certa forma, a religião desempenhava nessas sociedades um papel análogo ao que a ciência e a tecnologia têm nas sociedades contemporâneas, sendo a principal forma de interpretar, controlar e dar sentido ao mundo. Esse aspecto tão central na cultura africana ficou de fora das aulas da sequência didática por conta do racismo religioso⁴⁰ vindo da coordenação que, diante de um fundamentalismo religioso muito grande, não permite que nenhum professor trabalhe questões ligadas à religião que não tenham cunho cristão.

40

Racismo religioso é a discriminação ou preconceito contra práticas religiosas associadas a determinados grupos raciais ou étnicos. Ele ocorre quando uma religião ou crença é desvalorizada, perseguida ou marginalizada devido à sua ligação com um povo historicamente racializado e discriminado. No Brasil, por exemplo, o racismo religioso afeta principalmente as religiões de matriz africana, como o Candomblé e a Umbanda, que frequentemente sofrem intolerância, violências e estigmatização devido às suas raízes africanas e à associação com a população negra. Esse tipo de racismo se manifesta de diversas formas, como discursos de ódio, ataques a terreiros, restrições à liberdade religiosa e até criminalização de suas práticas.

O livro de Marina é uma obra valiosa, acessível ao público em geral, especialmente para jovens e adolescentes interessados em conhecer mais sobre a história africana. Além disso, é um excelente recurso para professores que desejam atualizar seus conhecimentos na área. Outro material de destaque é *História da África e do Brasil Afrodescendente*, da historiadora e professora Ynaê Lopes dos Santos, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em História e ao Profhistória na UFF.

Nessa obra, a autora apresenta a história da África seguindo uma cronologia tradicional, abordando períodos como a Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e a Era das Revoluções. Ela examina de forma aprofundada os principais povos e civilizações do continente, incluindo Egito, Núbia, Axum, Cartago, Gana, Mali, Songai, povos da Guiné, da África Oriental e Ocidental, além das sociedades do litoral índico. O livro também explora aspectos culturais, religiosos e históricos dessas sociedades, proporcionando uma visão abrangente e envolvente.

No que se refere à escravidão, a autora discute suas diferentes formas dentro do próprio continente africano, incluindo as práticas de escravidão entre os próprios africanos, o tráfico realizado pelos islâmicos e os contatos com os europeus. Além disso, aborda o tráfico transatlântico e as diversas formas de resistência. O livro também examina a relação dos descendentes africanos com o Brasil e a construção dessa história no país. Por fim, apresenta um panorama da história recente da África, passando pela partilha do continente, a colonização europeia, os movimentos de independência e os desafios enfrentados após a libertação.

A obra serve como um manual essencial para quem deseja explorar a ampla e rica história do continente africano. No entanto, o que mais chamou minha atenção foi o caderno de atividades, que reúne uma variedade de propostas destinadas a auxiliar professores e alunos na compreensão mais profunda das histórias africanas e afro-brasileiras. A própria autora destaca que a proposta não esgota todas as possibilidades, mas oferece uma série de recursos, como livros, poemas, filmes, documentários e outros materiais audiovisuais, enriquecendo o aprendizado. As atividades estão organizadas por capítulos, abordando os temas de forma individualizada. Um exemplo desse material é o conteúdo voltado para a história recente da África:

“Atividade 6.5

África para os africanos! [...] Um estado livre e independente na África. Queremos poder governar-nos neste nosso país sem interferência externa.”(Kwame Nkrumah, Apud. LIMA, 2015, P. 91)

QUESTÕES:

A) APONTE qual é a reivindicação feita nessa frase.

B). INDIQUE quais foram os impactos dessa reivindicação no estatuto colonial africano.” (SANTOS, 2020, p. 370)”

Após a leitura sobre o tema, o estudante é incentivado a aprofundar seu aprendizado por meio de diferentes estratégias interativas e dinâmicas. O material propõe atividades variadas, como questões reflexivas, análise de textos, debates, produções escritas e indicações de fontes complementares, como livros, documentários e filmes.

Essas atividades são elaboradas de forma acessível e progressiva, permitindo que os alunos não apenas compreendam os conteúdos, mas também os relacionem com outros saberes e com a realidade contemporânea. Além disso, ao estimular a reflexão crítica, o material contribui para uma aprendizagem mais significativa, conectando a história africana e afro-brasileira ao cotidiano dos estudantes.

O último material foge um pouco do padrão paradidático e se constrói como uma conversa, sendo ótimo para trabalhar em casa ou na escola. Trata-se do livro *A África explicada aos meus filhos*, do autor Alberto da Costa e Silva. Historiador, mas também poeta, diplomata e ensaísta, Alberto foi capaz de dividir pontos cruciais da história da África em nove conversas em que, no formato de diálogo, temas complexos são explicados de maneira simples e didática. Um exemplo disso é como é trabalhada a situação da África após as lutas de libertação.

O capítulo é iniciado com a seguinte pergunta: “A África que reconquistou a independência era muito diferente daquela anterior à colonização, não era?” O autor vai explicando que, com a independência, a África passou por um processo de transformação que envolveu tanto rupturas quanto continuidades em relação ao período anterior à colonização. Em algumas regiões, especialmente nas aldeias mais isoladas, as formas tradicionais de vida foram preservadas, incluindo hábitos alimentares, moradia, vestimenta, trabalho agrícola, organização familiar e rituais religiosos. No entanto, nas cidades e em áreas fortemente influenciadas pelos colonizadores, os modos de vida europeus se misturaram às tradições locais ou, em alguns casos, as substituíram. Profissões, roupas, arquitetura, e até mesmo culinária foram se misturando.

O idioma do colonizador também se tornou um elemento central nas novas nações independentes, muitas vezes sendo adotado como língua oficial ou de prestígio, servindo como meio de comunicação entre diferentes etnias. Apesar disso, línguas africanas de ampla circulação, como o hauçá e o suaíli, continuaram sendo utilizadas. No campo religioso, o cristianismo expandiu sua influência, assim como o islamismo, muitas vezes substituindo ou incorporando elementos das religiões tradicionais africanas.

O autor continua explicando, através de outra pergunta, que houve uma revalorização da cultura tradicional, principalmente nos meios artísticos e intelectuais. A música, a dança e o teatro tradicionais ganharam novo fôlego, a história africana passou a ser revisitada e a poesia oral foi preservada e estudada. No entanto, um paradoxo permaneceu: os escritores africanos de maior destaque continuaram a produzir suas obras nos idiomas dos colonizadores. Figuras como Léopold Sédar Senghor, Câmara Laye, Chinua Achebe e Wole Soyinka escreveram em francês e inglês, enquanto o angolano Luandino Vieira usou o português, mostrando que a herança colonial ainda moldava a expressão cultural africana.

Os políticos, por sua vez, tiveram uma postura ambígua. Embora exaltassem o passado e as tradições africanas, a maioria desejava modernizar o continente adotando modelos políticos, sociais e econômicos inspirados em países europeus, nos Estados Unidos, na União Soviética ou na China. Dessa forma, mesmo sem perceber, muitos continuaram a enxergar a África com os olhos dos colonizadores, reproduzindo estruturas e ideais vindas de fora, ao invés de buscar um caminho genuinamente africano para o desenvolvimento.

Dessa forma, o autor explica processos históricos complexos numa linguagem que um adolescente poderia entender. Ele segue falando sobre política, fala sobre o apartheid, sobre segregação, assim como cultura, história e contribuições culturais, tudo tentando torná-las questões acessíveis ao grande público.

Esses materiais têm um papel fundamental na valorização da história da África e na reestruturação do entendimento sobre o continente, que por muito tempo foi marginalizado e muitas vezes retratado de forma distorcida. Ao enriquecer o repertório de professores e alunos, esses recursos educativos ajudam a tirar a África da obscuridade com que ainda é encarada por muitos; e revelam sua importância histórica, cultural e social no contexto global. No Brasil, especialmente, essa valorização é de extrema importância, visto que a presença africana é central para a formação da nossa identidade cultural, seja na música, na religião, na culinária, nas danças ou em tantas outras manifestações culturais. Ao abordar esses temas em sala de aula, professores e alunos têm a chance de quebrar estereótipos e preconceitos, além de promover uma educação mais inclusiva e representativa.

Esses materiais, portanto, são ferramentas poderosas para promover a justiça histórica, reconhecer as múltiplas faces da história do continente africano e transformar a educação em um espaço de respeito e valorização das diversidades culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como principal objetivo investigar caminhos e propostas para a atuação docente no ensino da História da África, enfatizando o papel da educação como uma ferramenta essencial para a construção de novas narrativas, nas quais o povo negro assume um protagonismo histórico e epistemológico. A partir dessa perspectiva, buscamos compreender como práticas pedagógicas inovadoras podem contribuir para a superação de estereótipos e para a valorização das culturas e histórias africanas no contexto escolar brasileiro.

Nesse sentido, iniciamos nossa abordagem com a descrição e análise detalhada de uma experiência didática concreta, que não se configura apenas como um desdobramento do percurso acadêmico de mestrado, mas também como um ponto de partida fundamental para as reflexões que permeiam esta pesquisa. A experiência relatada possibilitou observar, na prática, os desafios e as potencialidades da abordagem da História da África em sala de aula, bem como a recepção dos estudantes e as implicações dessa abordagem na formação de identidades e no combate ao racismo estrutural.

No primeiro capítulo, apresentamos e analisamos a sequência didática desenvolvida ao longo do ano de 2022 no Centro Educacional Raio de Sol, cujo objetivo foi trabalhar conteúdos sobre a História da África e a cultura afro-brasileira em conformidade com a Lei 10.639/2003. Essa legislação, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, configurando-se como um marco legal na luta por uma educação antirracista no Brasil.

A proposta pedagógica desenvolvida foi pensada a partir de um diálogo crítico com os desafios e possibilidades da aplicação dessa lei, buscando ir além da simples inserção de conteúdos sobre a África no currículo escolar. Nesse sentido, a metodologia adotada não se restringiu a uma abordagem tradicional e transmissiva, mas se estruturou a partir de uma prática pedagógica reflexiva e participativa. A proposta privilegiou metodologias ativas que estimulassem o pensamento crítico, o debate coletivo e a construção do conhecimento de forma colaborativa, promovendo, assim, um ensino mais dinâmico e engajado.

Ao longo do capítulo, detalhamos o planejamento das aulas, exploramos os conceitos fundamentais abordados e apresentamos uma análise reflexiva sobre as observações feitas durante a implementação das atividades. Buscamos compreender, a partir da experiência vivenciada, tanto os avanços alcançados quanto os desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, os avanços observados ao longo da experiência demonstram a potência transformadora da abordagem da História da África de forma crítica e contextualizada. A participação ativa dos estudantes, o engajamento nas discussões e a construção de novas perspectivas sobre a história foram elementos centrais que evidenciaram o impacto positivo da proposta pedagógica. Assim, a experiência didática analisada não apenas reafirma a importância da Lei 10.639, mas também aponta caminhos concretos para sua efetivação nas escolas brasileiras. Entre os principais desafios, destacou-se a necessidade de formação continuada para os professores, a resistência da comunidade escolar, em especial da coordenação do colégio à implementação da Lei 10.639, e a escassez de materiais didáticos adequados e historicamente comprometidos com a valorização da história africana.

No segundo capítulo, ampliamos a discussão para um panorama mais amplo da historiografia africana, analisando os caminhos contemporâneos da História da África e como esse campo do saber tem sido reconstruído após séculos de silenciamento, racismo e apagamento histórico. O objetivo deste capítulo é compreender como a produção acadêmica e historiográfica tem contribuído para a ressignificação da África no imaginário global, bem como para a valorização das múltiplas culturas, sociedades e trajetórias históricas do continente.

Para isso, examinamos obras e autores fundamentais que desempenharam um papel central na reinterpretação e consolidação da História da África como um campo autônomo e legítimo dentro das ciências humanas. Em primeiro lugar, investigamos as perspectivas de historiadores e intelectuais africanos, analisando como esses pensadores concebem a narrativa histórica de seus povos e quais metodologias propõem para recuperar e afirmar as identidades africanas. Autores como Cheikh Anta Diop e Joseph Ki-Zerbo são referências nesse processo de construção de uma historiografia africana comprometida com a ruptura de paradigmas eurocêntricos.

Em seguida, exploramos a contribuição de pesquisadores de outras partes do mundo que, em diálogo com os historiadores africanos, ajudaram a ampliar a compreensão da História da África em contextos acadêmicos globais. Analisamos como abordagens interdisciplinares e transnacionais têm enriquecido a produção historiográfica, permitindo uma visão mais complexa e multifacetada do continente africano. Nesse sentido, avaliamos a importância de estudos arqueológicos, antropológicos e linguísticos na reconstrução das histórias africanas, bem como as implicações dessas pesquisas na desconstrução de estereótipos e no reconhecimento das civilizações africanas como agentes históricos.

Essa análise nos permitiu compreender não apenas as disputas intelectuais em torno da construção da História da África, mas também os avanços no desenvolvimento de uma narrativa mais inclusiva e representativa. Além disso, evidencia-se a importância de uma abordagem historiográfica que não apenas reconheça a diversidade do continente africano, mas que também promova o protagonismo das populações africanas na construção de suas próprias histórias.

Ao longo deste estudo, buscamos demonstrar como a História da África, quando abordada de maneira crítica e comprometida com a verdade histórica, pode se tornar um poderoso instrumento de transformação educacional e social. A experiência didática analisada revelou tanto os desafios estruturais que ainda dificultam a implementação da Lei 10.639 quanto os avanços possíveis quando se adota uma abordagem pedagógica engajada e reflexiva.

Da mesma forma, a análise historiográfica mostrou como o campo da História da África tem passado por um intenso processo de reconstrução, rompendo com paradigmas coloniais e ressignificando as narrativas históricas sobre o continente. A valorização das vozes africanas, o diálogo com outras tradições historiográficas e a incorporação desse conhecimento nos currículos escolares são elementos essenciais para garantir uma educação que contribua para a superação do racismo e para a construção de uma sociedade mais equitativa e democrática.

Existem diversas maneiras de aprofundar esse diálogo, e esta foi a abordagem escolhida com base no tempo e na disponibilidade. No entanto, o tema é vasto e de grande relevância, sendo continuamente explorado tanto no meio acadêmico quanto em outros espaços de reflexão. O verdadeiro avanço na educação ocorrerá quando mais professores assumirem o papel de pesquisadores, ampliando seus conhecimentos e promovendo práticas pedagógicas inovadoras.

Portanto, este trabalho reforça a necessidade de um compromisso contínuo com a formação docente, com a revisão dos materiais didáticos e com a promoção de práticas pedagógicas que efetivamente reconheçam e celebrem a diversidade e a riqueza das histórias africanas. Somente assim será possível construir uma educação que não apenas ensine a História da África, mas que a valorize como parte fundamental da identidade histórica global.

BIBLIOGRAFIAS

BITTENCOURT, Marcelo. **“Estamos Juntos”**: O MPLA e a Luta Anticolonial (1961-1974). Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2002.

BITTENCOURT, Marcelo. Nacionalismo, Estado e guerra em Angola. In: FERRERAS, Norberto (org.). **A Questão Nacional e as Tradições Nacional-Estadistas no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

BORGES, Vavy Pacheco. Fontes Biográficas: Grandezas e Misérias da Biografia. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

CONSCIÊNCIA racial cresce, mostra Censo 2022, mas desigualdades persistem. **G1**. 24 dez. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/censo/noticia/2023/12/24/consciencia-racial-cresce-mostra-censo-2022-mas-desigualdades-persistem.ghtml>. Acesso em: 3 fev. 2025.

COSTA E SILVA, Alberto da. **A História da África Contada aos Meus Filhos**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CURTIN, Philip D. Tendências recentes das pesquisas históricas africanas e contribuição à história em geral. In: KI-ZERBO, Joseph (org.). **História Geral da África: Volume I – Metodologia e Pré-História da África**. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. p. 36-58.

DIAS, Cheikh Anta. **A Origem da Civilização: África ou Europa?** Tradução de José L. de Lima. São Paulo: Editora Pioneira, 1978.

DIOP, Cheikh Anta. **The African Origin of Civilization: Myth or Reality**. Translated by Mercer Cook, Lawrence Hill Books, 1974.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**: Formação da Família Brasileira sob o Regime da Economia Patriarcal. 51. ed. São Paulo: Global Editora, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 97-115, 2008.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político-econômica. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (orgs.). **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 1-14.

KI-ZERBO, Joseph (Ed.). Introdução Geral. **História Geral da África: Volume I – Metodologia e Pré-História da África**. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

KEBANGUILAKO, Dinis. **A Educação em Angola**: Sistema Educativo, Políticas Públicas e os Processos de Hegemonização e Homogeneização Política na Primeira República: 1975-

1992. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Salvador, 2016.

M'BOW, M. Amadou Mahtar. Prefácio. **História Geral da África: Volume I – Metodologia e Pré-História da África**. Editado por Joseph Ki-Zerbo. 2. ed. São Paulo: Ática, 2010.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. "Mas não somente assim!" Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 5-20, jun. 2006.

MBEMBE, Achille. As Formas Africanas de Auto-Inscrição. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 171-209, 2001.

MUNANGA, Kabenguele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Revista USP**, São Paulo, n. 28, p. 54-69, dez./fev. 1995. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/27994>. Acesso em: 3 fev. 2025.

MUNANGA, Kabenguele. **Superando o Racismo na Escola**. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVA, Anderson R. O espelho africano em pedaços: diálogos entre as representações da África no imaginário escolar e os livros didáticos de História, um estudo de caso no Recôncavo Baiano. **Revista do Centro de Artes, Humanidades e Letras**, v. 1, n. 1, 2007.

PEREIRA, Amílcar Araújo; LIMA, Thayara C. Silva de. Performance e Estética nas Lutas do Movimento Negro Brasileiro para Reeducar a Sociedade. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 9, n. 4, p. 1-30, out./dez. 2019.

PESSANHA, Eliseu Amaro de Melo. **Necropolítica & Epistemicídio: As Faces Ontológicas da Morte no Contexto do Racismo**. Brasília, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma Teoria Crítica da Prática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, Lorene dos. Ensino de História e a Lei 10.639/03: Diálogos entre Campos de Conhecimento, Diretrizes Curriculares e os Desafios da Prática. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 12, n. 17, p. 59-73, 2011.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil Africano**. São Paulo: Ática, 2006.

SOUZA, Marina de Mello e. História da África: um continente de possibilidades. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). **A Escrita da História Escolar: Memória e Historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 165-180.

SLENES, Robert W. A importância da África para as Ciências Humanas. **História Social**, Campinas, v. 14, n. 19, p. 5-20, 2009.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: Como Ensinar**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.