

SABERES OUTROS NA FORMAÇÃO DOCENTE: A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA COMO ESTRATÉGIA PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL

DELTON APARECIDO FELIPE

Introdução

A professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007, p. 494) argumenta que ao tratar do ensino, aprendizagem e relações étnico-raciais, uma das condições necessárias é discutir os processos de hierarquização estabelecidas nos territórios que foram historicamente colonizados, a referida professora afirma que “em seus próprios territórios tratavam, os colonialistas, de convencer os demais cidadãos quanto à inferioridade e até mesmo animalidade dos indígenas, africanos e aborígenes”. No Brasil ao analisarmos as práticas pedagógicas no Ensino de História, ainda percebemos a colonialidade de poder-saber, que colocou o sujeito branco europeu e seus saberes no centro do processo de conhecimento e os não europeus e não branco e seus saberes, à margem, como argumenta Quijano (2007),

Tal como lo conocemos históricamente, el poder es un espacio y una malla de relaciones sociales de explotación/ dominación/ conflicto articuladas, básicamente, en función y en torno de la disputa por el control de los siguientes ámbitos de existencia social: (1) el trabajo y sus productos; (2) em dependência del anterior, la “naturaleza” y sus recursos de producción; (3) el sexo, sus productos y la reproducción de La especie; (4) la subjetividad y sus productos materiales e intersubjetivos, incluido el conocimiento; (5) la autoridad y sus instrumentos, de coerción en particular, para asegurar La reproducción de ese patrón de relaciones sociales y regular sus cambios¹. (QUIJANO, 2007, p. 96).

¹ Tradução livre: Como o conhecemos historicamente, o poder é um espaço e uma rede de relações sociais de exploração / dominação / conflito articuladas, basicamente, em função e em torno da disputa pelo controle das seguintes áreas da

A argumentação acima, demonstra que o projeto colonial de poder-saber europeu que afetou o Brasil ainda hoje está entranhado nas mais diversas esferas da sociedade, imprimindo suas marcas nas formas de conhecer o mundo e a história do país. As implicações históricas disto é o estabelecimento de um padrão eurocêntrico de dominação, fazendo com que os saberes de outros grupos formadores do Brasil, como as populações africanas e os povos indígenas, fiquem ocultados e/ou marginalizados no tecido social. É nesse cenário que a Lei 10.639/2003 e sua complementação, a 11.645/2008, atuam como uma estratégia de descolonização do imaginário racial brasileiro, ao estabelecer a obrigatoriedade do Ensino de História da cultura afro-brasileira, africana e indígena na Educação Básica.

Nos mais de quinze anos da aprovação da referida da Lei 10.639/2003, se percebe que a descolonização do imaginário racial ainda está em curso no espaço escolar, ainda há, demanda tanto elaboração de materiais didáticos, que tenham como princípio a desconstrução do preconceito racial vivenciado pela população negra e os povos indígenas, como a elaboração de formações de professores e de professoras comprometidas/os em repensar suas ações pedagógicas para uma educação decolonial.

Com intuito de partilhar saberes que consideramos necessários para questionar um Ensino de História excludente e eurocêntrico e efetivar uma educação antirracista em sala de aula, é que relatamos neste texto os resultados de um curso de extensão² que organizamos e ministramos no ano de 2015. O curso nomeado de Brasil – África: Diálogos Possíveis na Educação Básica na Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de Campo Mourão, em parceria com o Núcleo Regional de Campo Mourão (NRE/Campo Mourão), no Paraná, para professores e professoras da Educação Básica da rede pública. Cabe ressaltar que uma formação docente que coloque o eurocentrismo em questionamento, não significa de forma alguma desconsiderar as narrativas europeias sobre a identidade nacional, e sim, imprimir outros saberes na prática docente, nos currículos e em recursos pedagógicos, como os livros didáticos, que permitam o questionamento a colonialidade do saber-poder presente, em sociedades colonizadas como Brasil.

O curso teve um caráter de intervenção pedagógica na formação continuada de docentes de da Educação Básica e foi organizado em dois momentos: o primeiro encontro foi intitulado Dez anos da Lei 10.639/2003-histórias para contar, apresentado no dia 07/10/2015 e o segundo encontro

existência social: (1) trabalho e seus produtos; (2) dependendo da primeira, “natureza” e seus recursos de produção; (3) sexo, seus produtos e a reprodução da espécie; (4) subjetividade e seus produtos materiais e intersubjetivos, incluindo o conhecimento; (5) a autoridade e seus instrumentos, de coerção em particular, para assegurar a reprodução desse padrão de relações sociais e regular suas mudanças

² O Curso de extensão foi registrado sobre o protocolo 4368/2015 junto à Divisão de Extensão e Cultura da Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de Campo Mourão.

intitulamos de: Brasil-África: relações possíveis, o qual se deu no dia 04/11/2015, onde, cada encontro teve duração de quatro horas, totalizando oito horas.

Tivemos com 64 participantes, dos quais 36 eram docentes de história formados e atuando em sala de aula nesse componente curricular, 10 docentes eram formados em outro componente curricular, como geografia, mas atuava em sala de aula ministrando aula de história e 10 eram docentes de outros componentes curriculares como Geografia, Biologia, Português, Matemática e Arte e nunca ministraram aula de História. Apesar de ser aberta aos professores e professoras de todos os componentes curriculares, percebemos um predomínio dos docentes que atuavam em sala de aula com a disciplina de História, acreditamos que isso pode ser explicado pelas atuais configurações desta disciplina, que exigem o constante diálogo com as várias culturas sociais, rompendo assim como o silenciamento imposto aos vencidos da história (FERRO, 1989).

Durante os encontros com os professores e professoras, utilizamos como um dos instrumentos de coleta de dados as notas de campo que intitulamos de Diário de Bordo que possibilitou relatar as impressões do pesquisador/palestrante diante de várias discussões feitas durante o curso. Na elaboração deste artigo, priorizamos as narrativas dos docentes contidas no Diário de Bordo já que, nessas narrativas, os sujeitos da pesquisa se expressaram livremente, permitindo que suas representações sobre o mundo, mesmo que de forma provisória, viessem à tona. Pérez (2003, p. 101) diz que “o ato de narrar se torna um ato de conhecimento, isto é, uma rede tecida de representações diversas, traduções variadas sobre o mundo e sobre o objeto da história que cria sonhos, utopias e compartilha outras realidades”.

Ao propiciarmos aos cursistas o contato com diferentes formas de pensar sobre o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, subsidiadas pela Lei 10.639/2003, estamos cumprindo, pelo menos, três características de uma educação antirracista que são: “Reconhecer a existência do problema racial na sociedade brasileira; buscar permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar; pensar meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial” (CAVALLEIRO, 2001, p. 158).

No decorrer dos dois encontros do curso, em diferentes momentos, houve diálogos, conversas e discussões que nos permitiu pensar estratégias junto aos docentes para a efetivação de uma educação antirracista decolonial, pois como afirma Magnolo (2010) o trato de um Ensino de História não eurocêntrico, implica “aprender a desaprender para reaprender”. Assim, passaremos, então, a narrar e analisar alguns desses momentos desta aprendizagem, no entanto, preciso informar ao leitor ou à leitora que, nesse

texto, priorizarmos as falas³ que foram registradas no Diário de Bordo e, por isso, não identificamos quem as fez, mas o que foi falado, já que esse método de coleta de dados permite nos preocuparmos “não com quem disse, mas [com]⁴ o que foi dito” (FERRAÇO, 2003, p. 163).

Saberes outros em sala de aula: dez anos da lei 10.639/2003

Priorizamos no primeiro encontro, discutir os impactos da Lei 10.639/2003, em sala de aula, e alguns dos pressupostos teóricos e metodológicos do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A ideia foi demonstrar aos participantes que a lei mencionada a orientam instrumentalizaram o Estado e a sociedade para lidar com esse passado colonial de marginalização, permitindo tomar medidas para reparar os danos sofridos pela população negra no Brasil e lançar os olhos acerca de falsos discursos disseminados, ao longo da história. O povo negro, desde o regime escravista até a contemporaneidade, lida com os prejuízos de toda ordem: danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais.

Nesse sentido, ressaltamos para os docentes que, se considerarmos o passado de marginalização e todo tipo de dificuldades e obstáculos que a população negra vem enfrentando para existir, toda e qualquer ação na escola que vise implementar as diretrizes curriculares para a educação étnico-racial estão amparadas na Lei e, portanto, são ações que ganham o peso da legitimidade estatal, permitindo aos agentes atuarem com o respaldo legal. Incorporar os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana significa positivar o papel da população negra na construção da nação, reconhecendo sua existência, reparando sua marginalização e valorizando sua presença. A Lei 10.639/2003 é revolucionária para o sistema educacional em nosso país, por questionar a organização do currículo escolar brasileiro e ao estabelecer estratégia para descolonizar o imaginário brasileiro promove uma educação antirracista.

Cumprir mencionar que privilegiar uma educação antirracista no ensino da história não significa, de nenhum modo, desprestigiar as histórias dos demais grupos étnicos-raciais no currículo escolar ou na História do Brasil, mas, acima de tudo, significa oferecer um contraditório, atrasado, mas ainda útil, a uma cultura, historicamente, subalternizada e tida como coadjuvante da história mundial. Neste sentido, a professora e intelectual negra Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, relatora do parecer que acompanha a Lei

³ Todos os participantes do curso assinaram o Termo de Consentimento autorizando a utilização dos dados coletados para a feitura desse artigo conforme instrução do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual do Paraná. Os termos de consentimento e os questionários aplicados estão armazenados junto ao pesquisador.

⁴ Grifo nosso.

10.639/03, aponta que objetivo da referida legislação não é o de substituir o enfoque eurocêntrico dos currículos escolares por um afrocentrado. Muito pelo contrário, o objetivo é o de alargar o enfoque racial para que outros grupos étnico-raciais possam oferecer sua história sobre os fatos que usualmente são lidos estritamente pela perspectiva dos “vencedores” (BRASIL, 2004).

Um questionamento incisivo no primeiro encontro feito por alguns docentes foi, por que mesmo após tantos anos de aprovação da Lei 10.639/2003 ela ainda não se efetivou totalmente no espaço escolar? Respondi aos cursistas que, como afirma Cavalleiro (2001, p. 158), a construção do ensino antirracista implica em “buscar materiais que contribuam para a eliminação do ‘eurocentrismo’ dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de ‘assuntos negros’”. Entretanto, o que temos visto, por parte da sociedade e dos docentes, é uma resistência em pluralizar a História do Brasil.

Gomes (2013) nos apresenta um estudo realizado sobre o processo de implementação da Lei 10.639/2003 e comenta que é possível observar que muitas escolas se orientam, no momento de lecionar os conteúdos programáticos pertinentes à história e à cultura afro-brasileira, por representações estereotipadas do continente africano, bem como da população afro-brasileira, enquanto outras reservam as últimas semanas do mês de novembro para trabalhar com tais conteúdos e, ambas, fomentam e reafirmam representações equivocadas, quando não estereotipadas da população africana, as quais sustentam o racismo em nosso país.

Exemplifiquei a minha resposta para os cursistas, mencionando a dificuldade que a sociedade, bem como uma grande maioria docente, tem em reconhecer a diversidade presente em nosso tecido social e a existência do racismo como elemento estrutural do Brasil, o qual faz com que a população negra viva uma situação de desigualdade social, simbólica, política entre outras.

Para a construção de um Ensino de História antirracista é fundamental o reconhecimento positivo da diversidade racial de nosso país, no entanto, sabe-se que essa não é uma tarefa fácil, visto que a diversidade deve ser tratada como uma unidade em contraponto ao que é considerado universal, não se consegue tratar nenhuma diversidade em específico, uma vez que lidam com questões de universos diferentes. Por isso, é importante reconhecer o conceito da (s) diversidade (s) no âmbito do currículo tradicional, homogêneo e hermético, mas a mudança depende da capacidade de lidar com a multiplicidade de temas que esse conceito carrega, cada qual com seu escopo. Nesta perspectiva, não podemos afirmar que temos uma história, o que temos são diversas histórias do Brasil e o currículo de história deve oferecer subsídios para pensarmos essas histórias em relação e as dimensões de poder que elas envolvem.

Quanto ao conceito de racismo, esse foi mais complexo de trabalhar com os professores e as professoras, visto que, no decorrer do encontro, já tinham aparecido frases como “racismo existe mesmo”; “professor, o senhor não acha que tem pessoas negras que veem racismo em tudo”; “mas, todo mundo sofre racismo”, “racismo existe nos Estados Unidos, aqui [Brasil] não tem”⁵, esse conjunto de frases me fez perceber que parte significativa dos docentes presentes não sabia o que é o racismo e como ele se manifesta no Brasil. Sendo assim, expliquei que não trataria do racismo e sim dos racismos, propositalmente no plural, para que eles percebessem que, como todo conceito, o significado dos termos é fluido e passa por diversas modificações, ao longo dos processos históricos, conforme a transformação cultural da sociedade. No caso brasileiro, a palavra racismo, comumente, se remete, de imediato, às relações estabelecidas para com a população negra, em função do passado colonial escravista e sua negação, com o advento da ideologia da miscigenação e da democracia racial.

É importante salientar que o racismo é um fenômeno social que se modifica de acordo com os processos de sociabilidade de cada lugar, na maioria das vezes, em uma mesma sociedade, podemos ter diferentes manifestações deste fenômeno. No caso do Brasil, temos o racismo estrutural, institucional, intersubjetivo dentre outros. Expliquei a eles, por exemplo, que o racismo atua de forma estrutural, atingindo diversos aspectos de nossa sociedade como elemento regular e funcional, pois a sociedade brasileira teve como um dos alicerces de seu desenvolvimento o processo escravista de negros africanos e indígenas originários e o racismo oriundo deste tipo de prática e ideologia. Ou seja, é um racismo que está diretamente vinculado à formação social do nacional, desde o Brasil Colonial.

Para Almeida (2018), o racismo estrutural se manifesta enquanto norma da sociedade brasileira, isto significa que o racismo compõe a regularidade de nossa sociedade, estando presente, em todas suas esferas, enquanto elemento regular que se desdobra em aspectos específicos da sociedade. Já o racismo institucional, para esse mesmo autor, é aquele que se manifesta pela produção de desvantagens e privilégios a determinados grupos sociais, em nossas instituições, com base na raça. No caso do Brasil, a população negra é aquela que ocupa os piores postos de trabalhos, que recebe o menor salário e sofre maior violência das forças policiais, por exemplo.

Temos, ainda, o racismo intersubjetivo ou interpessoal, o qual se manifesta de forma objetiva nas relações entre as pessoas, ainda que as partes envolvidas não tenham consciência de que estão sendo racistas ou sofrendo racismo. Ou seja, por um lado, observamos, objetivamente, uma prática

⁵ As falas dos cursistas estão identificadas com “aspas”, mas sem a identificação de quem disse, pois, a nossa preocupação não era registrar quem disse, mas o que foi dito, conforme a metodologia de coleta de dados que utilizamos.

racista quando uma pessoa xinga a outra por ser negra e o xingamento está marcado pelo fator raça/cor; por outro, há casos que nem o agressor nem a vítima se dão conta de que se trata de racismo, no entanto, permanece constituindo uma evidência objetiva do crime. Destarte, a manifestação do racismo internalizado ocorre na relação interpessoal e é, objetivamente, detectada, independente da consciência dos envolvidos.

Assim, pratica-se o racismo com a pessoa negra que foi xingada por um atributo da sua raça, mesmo que ela não se dê conta disso, ademais, outras pessoas que observam a situação são capazes de identificar a atitude racista de quem a destratou e, aquele que xingou, mesmo que não reconheça que foi racista, ainda assim, o xingamento, nesse caso, é a evidência objetiva de sua atitude racista.

O contexto social marcado pelo mito da democracia racial nos incutiu uma falsa noção de que não há problema de racismo no Brasil, o tratamento diferenciado dispensado a pessoas negras é justificado por algum outro motivo, nunca pela raça/cor, no entanto, isso é fruto do racismo internalizado e deve ser o primeiro a ser combatido. Para tanto, é fundamental que educadores e educadoras prestem atenção nas próprias atitudes e busquem identificar como fomos forjados num ideário racista, mas temos o dever de combater primeiro em nós, para que nossas atitudes não continuem reproduzindo as mesmas práticas e mantendo a mesma estrutura racista.

Terminada essa explicação, percebi que estávamos, praticamente, no fim do encontro, todavia, deu tempo de uma professora efetuar uma última pergunta: Por onde devemos começar a trabalhar com o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? Percebi no questionamento da docente que ela queria saber quais conteúdos trabalhar e respondi a ela que a Lei 10639/2003 tem provocado um bom debate sobre os conteúdos que são escolhidos para o currículo, mas, que a meu ver, não se trata, necessariamente e tão somente de mais conteúdo para serem ministrados, demandando de educadores um malabarismo para encaixá-los na grade da disciplina e no seu plano de curso, é, antes tudo, uma nova perspectiva de ensino, ou seja, é fundamental perceber as relações de poder-saber envolvidas nas escolhas dos conteúdos escolares está diretamente ligada a um passado colonial, que muitas vezes, invisibiliza os saberes dos afro-diaspóricos no Brasil e dos povos indígenas.

Conectando saberes: diálogos entre Brasil e África

O segundo encontro do curso nosso objetivo, era o de continuar a oferecer pressupostos teóricos e metodológicos do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como problematizarmos a importância da

História da África para a efetivação da Lei 10.639/2003, em sala de aula, continuei o curso perguntando aos professores e professoras se há diferença entre dizer para uma criança negra brasileira que ela é descendente de escravo ou descendente de homens e mulheres escravizados. Praticamente, todos os docentes responderam que há diferença e, ao perguntar qual seria, tivemos respostas como “não pode limitar a história do negro a escravidão”; “porque falar isso para as crianças negras é maldade”; “porque a história da população negra começa na África”.

Como se observa, o corpo docente entende a importância de ampliar a história da população negra brasileira para além da escravidão e, ao fazerem isso, coloca-se em prática uma educação antirracista que permite o questionamento da colonialidade do saber-poder por “ensinar às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira” e, ainda, por “elaborar ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados” (CAVALLEIRO, 2001, p. 158).

Dessa forma, entendemos que ao utilizar a expressão escravizado, não estamos fazendo somente um jogo linguístico, mas, acima de tudo, estamos ampliando a forma que a história da população negra brasileira é vista, como argumenta Mattos (2003, p.135), ao fazer um breve balanço sobre o Ensino de História e luta contra a discriminação racial no Brasil. A autora destaca que é “preciso desenvolver condições para uma abordagem da história da África no mesmo nível de profundidade com que se estuda a europeia e suas influências sobre a América”. Mattos, ainda, continua afirmando que “ensinar história da África aos alunos brasileiros [...], é única maneira de romper com a estrutura eurocêntrica que até hoje caracterizou a formação escolar do Brasil” (p. 135-136).

Enfatizamos os pressupostos acima, para os cursistas, por percebemos que parte significativa do racismo vivenciado pela população negra tem como referência os estereótipos e os preconceitos a que os povos africanos foram e são alvo ao longo da história. O primeiro passo para construir caminhos pedagógicos que nos ajudem a compreender e contextualizar as informações sobre o continente africano e sobre a população negra no Brasil é admitir que existem inúmeras visões estereotipadas sobre os povos africanos e seus diaspóricos, suas histórias e suas organizações sociais.

Parte significativa dos estereótipos propagados sobre o continente africano, no Brasil, tem como base o ponto de vista do europeu colonizador, seja no seu viés religioso, como a crença de que os africanos são descendentes de um povo amaldiçoado por “Deus”, ou, no viés clínico-biológico, como

uma perspectiva eugenista⁶ recorrente no decorrer do século XIX, a qual postulou que os povos africanos eram, biologicamente, inferiores aos europeus. Os estereótipos são perigosos, pois escondem múltiplas possibilidades de se entender a história dos diversos povos que constituem a nossa sociedade, reduzindo tudo a uma visão única, conforme problematiza a literata nigeriana Chimamanda Adichie (2009). Acrescenta-se que eles, geralmente, são incompletos, parciais e limitados, configuram reducionismos e, ao propagar uma história única, reforçam o viés paradigmático do domínio de um grupo sobre outro. A desconstrução desse olhar hegemônico é importante para o processo de visibilidade de uma identidade negra valorativa na história.

Tantas inquietações nos levaram ao seguinte questionamento: Por que a história da África no interessa? Se o Brasil fosse um país sem nenhuma parcela de povos africanos diaspóricos, não seria surpreendente que os currículos escolares dispensassem estes conteúdos. Todavia, por razões da história da humanidade ou mesmo da história econômica do capitalismo, seria indispensável um conhecimento sobre a história africana. O surpreendente é que o Brasil, embora seja um país que tem cerca da metade de sua população que reconhece sua ancestralidade, no continente africano, não tenha o ensino sobre os aspectos da história africana na constituição de seu currículo escolar.

Para construir um currículo com perspectiva decolonial, é preciso considerar que todo conhecimento é uma construção social e não é neutro, nem homogêneo, nem estático; por isso entendemos o conhecimento como uma produção histórica, permeada por ações sociais, econômicas e políticas, constituindo-se de valores, significados e sentidos múltiplos. Como tal, o conhecimento expressa visões particulares e significados próprios de determinadas culturas que se inserem nas disputas pela manutenção do poder.

Como Mattos (2003) argumenta, sem o ensino profundo da história africana, temos uma história do Brasil parcial, limitada, inviezada e que promove o racismo estrutural, o qual tanto afeta o cotidiano das pessoas negras, em nosso tecido social. Conforme se nota, é imprescindível que a história do continente africano esteja presente nos currículos escolares do Brasil, ela é essencial tanto para explicar a história da humanidade e o povoamento do mundo, quanto a história econômica do mundo oriental e ocidental. Neste último, os povos africanos foram essenciais para o desenvolvimento do capitalismo e os processos que o potencializaram, como a Revolução Industrial (XVIII), visto que foram estes povos que trabalharam nas inúmeras lavouras que alimentaram as indústrias têxteis inglesas.

⁶ Perspectiva eugenista compreende um conjunto de ações, tanto biológicas quanto materiais e simbólicas, que construíram um discurso de inferioridade da população negra africana e seus diaspóricos em relação a população europeia e seus descendentes (FELIPE, 2015).

Nesse sentido, outro professor perguntou: “Como assim a presença africana em todos os currículos escolares?” – o questionamento do docente foi crucial para o desenvolvimento do curso, pois nos permitiu problematizar os tipos de escravidão que afetaram o continente africano. Expliquei aos cursistas que estudiosos africanos e europeus concordam que a escravidão era uma atividade existente nas Áfricas, antes da chegada dos mercadores europeus, no final do século XV. A partir desta problematização, outra professora indagou: “Então é verdade que os africanos escravizavam os próprios africanos?”. Eu disse à professora que, para responder o questionamento dela e continuar problematizando a pergunta do professor, é preciso entender que há, pelo menos, três tipos de escravidão que ocorreram no território africano e que possibilitaram a difusão da população africana para o mundo ocidental e oriental. A saber:

A escravidão doméstica, também pode ser conhecida como escravidão interna pré-colonial africana, em que as pessoas eram transformadas em escravos por punição de algum crime, ou por dívida (favorecendo a penhora humana). Alguns autores como Lovejoy (2002) afirmam que esse tipo contraditório de escravidão pode ser considerado uma forma menos agressiva, pois os escravos poderiam ter acesso à terra, enquanto meio de produção, poderiam casar-se com pessoas livres e, algumas vezes, eram considerados como membros da família de seu proprietário.

Na escravidão doméstica, o escravo era adotado como filho do senhor, mas ficava menor para sempre, nunca se emancipando do controle de seus proprietários. Os escravos, no sistema doméstico, podiam desempenhar muitas funções econômicas, mas sua presença estava relacionada com o desejo do senhor de aumentar o seu poder político. A sociedade, nesse caso, não estava organizada de modo que a escravidão fosse uma instituição essencial, soma-se a isso o fato de que essa escravidão, raramente, implicava em deslocamento para fora do continente africano.

Os estudos sobre esse tipo de escravidão demonstram que mesmo antes da chegada dos muçulmanos, no século XVIII, ou dos europeus, no século XV, havia um grande fluxo migratório entre os povos do continente africano, o que possibilitou trocas culturais geradas dentro do próprio continente. Isso nos permite desconstruir a ideia de que a população africana era isolada e não produzia, a partir de suas dinâmicas internas.

Com a escravidão islâmica, que pode ser entendida com a expansão islâmica, a história da África ganhou novos rumos. Desde os fins do século VIII, os árabes, partindo da região do Golfo Pérsico e da Arábia, disseminaram o islamismo pela força da palavra, dos acordos comerciais e, principalmente, das armas. Eram as guerras santas, as jihad destinadas a islamizar populações, converter líderes políticos e escravizar os “infiéis”. Havia, na África pré-

colonial, uma preferência por escravos do sexo feminino. Essa preferência, segundo Lovejoy (2002) é explicada pela função de as escravas concubinas “produzirem” escravos através da reprodução.

Os países muçulmanos eram o destino de muitos cativos, pois a cultura e religião islâmica aceitavam o sistema de concubinação, estando as concubinas a ocupar o lugar de preferência, como companheiras e mães, além de seu poder de reproduzir e serem de mais baixo custo de aquisição para seu proprietário, em relação às suas mulheres-esposas.

Devido às regras sociais de determinados reinos, especialmente os de influência islâmica, a segunda geração de escravos adquiridos se tornava livre; logo, essa mão de obra escrava não se autorreproduzia. No entanto, nesse caso, a reposição dessa mão de obra era feita através do comércio ou ataques militares violentos.

A escravidão muçulmana incentivou um tipo mais comercial de escravidão no mundo árabe, o que explica a presença negra em diversos países do oriente. Além disso, estudiosos africanistas encontraram inúmeros escritos que se referem às Áfricas, a partir do século XVII, em bibliotecas do atual Irã (região da antiga Pérsia).

A escravidão capitalista, também conhecida como escravidão cristã, se potencializou com a chegada dos europeus e o comércio atlântico, em que homens e mulheres escravizados se tornaram moedas de trocas, nas sociedades africanas. Esse comércio colocou à disposição, dessas sociedades, diversos produtos que, até então, nunca tinham tido acesso, influenciando, assim, a economia e a forma de organizar a política local. Lovejoy (2002) demonstra que a instituição da escravidão, no continente africano, através do comércio atlântico, modificou todos os setores internos, nos locais em que ela se implantou. A produção econômica em algumas regiões da África passou a depender do trabalho escravo, o poder político o utilizava, em grande medida, nos exércitos, e o comércio externo de venda de escravos tornou-se uma importante fonte de renda para o continente.

Outra grande consequência da presença europeia nas sociedades africanas consiste no aumento da diferenciação social entre os próprios africanos. As mercadorias europeias trazidas como objeto de troca transformaram-se, rapidamente, em símbolos de *status* social e as armas, também utilizadas como objetos de troca por escravos, passaram a ser fundamentais para a garantia de uma superioridade militar entre os reinos. A interferência europeia através do fornecimento de armas passou, conseqüentemente, a ser de suma importância para a conquista de mercados, por parte desses reinos.

Um dos efeitos mais significativos da escravidão capitalista foi que ela aumentou, exponencialmente, o número de homens e mulheres retirados/as do continente africano, alimentando a mão-de-obra utilizada nas colônias

portuguesas, como Brasil, e nas colônias britânicas, como os Estados Unidos. Além disso, a escravidão capitalista passou a tratar a população negra escravizada como objeto vivo de trabalho, visto que utilizavam como justificativa para ela a pretensa maldição de Cam e a consequência dessa visão foi a desumanização dos povos africanos escravizados

Ressaltei para todas/os, como faz Albuquerque e Fraga Junior (2006), que o que diferencia a escravidão capitalista da escravidão doméstica e a escravidão islâmica é que, naquela escravidão, os povos africanos foram tratados como um objeto, ou melhor, como mercadoria de venda, alimentando o capitalismo como próprio comércio de escravos ou mesmo com o trabalho da população negra escravizada, nas diversas regiões do mundo ocidental.

Os três tipos de escravidão, além de alterarem a realidade social dos povos africanos, ainda, permitiram a difusão da cultura africana pelo mundo. Não se trata aqui de estabelecer que uma escravidão seja melhor do que a outra, mas entender que essas escravidões têm efeitos diferentes no mundo, e, considerando que o Brasil foi um dos países que mais recebeu africanos escravizados, nos resta discutir quais os efeitos da cultura africana para a formação da sociedade brasileira. Podemos afirmar, com certeza, que parte significativa de nós é descendente de africanos que foram escravizados e, carregamos em nossa pele, a cultura, o sentimento, bem como os gritos das muitas vozes silenciadas e, brutalmente, arrancadas das Áfricas. O Brasil é um país, extraordinariamente, africanizado e a presença da África está em nossos gestos, na maneira de ser e viver e, sobretudo, na estética do brasileiro.

Pensar um Ensino de História que trabalhe com temas referentes à população negra, no Brasil, em perspectivas antirracistas, significa articular todo um conhecimento que veio com a população africana em situação de escravidão, para o Brasil, com a realidade social existente, hoje, em nosso país. A vinda da população africana escravizada para o país fez surgir laços que unem o Brasil às Áfricas, tais como as práticas religiosas, a música, a dança, a oralidade, a culinária, o artesanato, diversos conhecimentos técnicos entre outros.

Como já estava caminhando para o final do curso, optamos por falar de temas/conteúdos que nos permitem ver a relação do Brasil com o continente africano, de forma mais ampla: iniciamos argumentando que, diferente das ideias predominantes sobre os africanos do passado e, até mesmo, de algumas do presente, que os situam na condição de selvagens e atrasados, os nativos da África que, aqui, aportaram em situação de escravidão, vindos de diversas regiões, tinham conhecimento de técnicas agrícolas, pois as chuvas eram escassas em algumas regiões, e isso fez com que os africanos fossem obrigados a desenvolver técnicas de irrigação, rotação de plantios, de adubagem com esterco de animais entre outras. Essas técnicas permitiram que desenvolvessem

o cultivo do que hoje faz parte da nossa cultura alimentar como quiabo, milho, coco, banana e o café e outros. Esses alimentos chegaram até nós, diretamente, trazidos pelos povos de África ou pelos europeus que, primeiro, encontraram em África e difundiu pelas colônias, como foi o caso do café (COSTA E SILVA, 2008).

A planta de café é originária da Etiópia, centro da África onde, ainda hoje, faz parte da vegetação natural. Foi a Arábia a responsável pela propagação da cultura do café. O nome café não é originário da *Kaffá*, local de origem da planta, e sim da palavra árabe *qahwa*, que significa vinho. Por esse motivo, era conhecido como “vinho da Arábia”, quando chegou à Europa, no século XIV e foi o produto responsável por um dos ciclos econômicos mais importantes do Brasil, no século XIX e início do XX, bem como no atual sudeste brasileiro (COSTA E SILVA, 2008).

Outro conhecimento importante dos africanos que colaborou com o desenvolvimento do Brasil foram as técnicas da mineração de ouro. Os africanos que habitavam as regiões de Gana e Mali obtinham ouro pelo sistema de lavagem na Bateia⁷ e em Minas. Esses dois sistemas foram utilizados no Brasil, tanto para encontrar o ouro de aluvião, como o encontrado no Paraná, no século XVI, e na extração de ouro, em Minas Gerais, no século XVI. Para tanto, utilizou-se, largamente, a mão de obra de homens negros escravizados e o conhecimento dos mesmos de como fazer a extração (COSTA E SILVA, 2008).

A metalurgia que ajudou no aprimoramento dos engenhos de açúcar do Brasil também tem uma participação importante do conhecimento dos africanos que, desde o século VI, conheciam a metalurgia do ferro. De acordo com Costa e Silva (2008), os nativos africanos adotavam uma técnica de pré-aquecimento dos fornos que só seria conhecida na Europa, no século XIX, o que permitia obter ferro e aço de alta qualidade. Não podemos esquecer do conhecimento dos africanos sobre a tecelagem, afinal, desde o século XII, produziam panos de algodão, de alta qualidade e que foram exportados para a Europa, a partir do século XVI. Esses panos também começaram a ser exportados para o Brasil, como exemplo disso tem-se os “panos de costa”, utilizados por vários grupos africanos e, hoje, utilizados por praticantes de religiões de matrizes africanas, como é o caso do Candomblé.

Ao falar em religiões de matrizes africanas, é fundamental lembrar que, diferente do pensar do senso comum no Brasil, os Orixás não eram venerados em todo o continente africano, eram cultuados pelos Iorubás ou Nagôs, que tiveram uma presença marcante do Brasil, em especial na Bahia. Quando este grupo atravessou o Atlântico e chegou ao Brasil, em situação de escravidão, trouxeram consigo a sua fé e os seus princípios religiosos, no

⁷ Recipiente de madeira ou metal, de fundo cônico, onde cascalho, minério ou aluvião são revolvidos, em busca de pedras e metais preciosos.

entanto, tiveram que ajustar os seus cultos a uma situação inteiramente nova, o que fez com que vários Orixás se sincretizassem com os santos católicos, a única religião permitida até o final do Brasil Imperial (ALBURQUERQUE E FRAGA JUNIOR, 2006).

Não foi possível tratar de todos os pontos que vinculam o Brasil com inúmeras regiões do continente africano, mas, no decorrer do segundo encontro, buscamos demonstrar, sistematicamente, que os conhecimentos oriundos dos povos das Áfricas, no Brasil, foram cruciais para formação nacional e estiveram presentes em diversas áreas, o que permite discutirmos tais conhecimentos nos diversos componentes curriculares. Destaque-se que, na maioria das vezes, os temas e os conteúdos referentes a este continente devem ser trabalhados em uma perspectiva interdisciplinar para dar conta da sua complexidade e relação com a realidade social brasileira.

Considerações finais

No decorrer do curso buscamos elaborar estratégias para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Nos encontros com os docentes, um dos primeiros movimentos que fizemos foi o de elaborar uma argumentação para que os docentes reconhecessem a existência do racismo na sociedade brasileira como elemento colonial. Discutimos, as diferentes formas de manifestação do racismo, e propusemos que refletissem sobre como o racismo está presente no cotidiano da escola. Incentivamos os docentes a reconhecer a diversidade presente na sociedade e utilizar-se dela para promover a igualdade, encorajando alunas/os a pensar os conteúdos que são trabalhados, em sala de aula, de forma crítica e perceber as relações de poder que envolvem os temas construídos socialmente. Uma outra estratégia que enfatizamos, para uma educação antirracista, foi encorajar os docentes a buscarem materiais que contribuam para a eliminação do racismo, nos currículos escolares, e se atentem para a diversidade racial existente em nosso país.

Outro ponto que chamamos a atenção, no decorrer dos encontros, foi a necessidade de práticas pedagógicas que relacionem a população negra brasileira e sua ancestralidade africana, pois, a nosso ver, somente assim, será possível o fortalecimento dos alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados. Não é muito reiterar que a construção de uma consciência histórica, por parte de toda a comunidade escolar, pode se dar a partir da problematização de questões que envolvem a marginalização e os privilégios, a partir da raça/cor de determinado grupo social.

Ao final do curso de extensão, constatamos que, apesar de haver mais de dez anos da aprovação da Lei 10.639/2003, parte do conhecimento que os cursistas têm sobre a população negra e dos povos africanos está ancorada

em uma perspectiva eurocêntrica, entretanto, o curso possibilitou a ampliação desse conhecimento, além de oferecer algumas propostas didáticas, para que se possa efetuar uma educação antirracista decolonial, em sala de aula.

Referências

- ADICHIE, Chimamanda. O perigo da história única. 2009, disponível in: http://www.ted.com/talks/lang/por_pt/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html, acesso em 09/01/2019
- ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. *Uma história do negro no Brasil*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006
- ALMEIDA, Silvio. *O que é racismo estrutural?* – Coleção Feminismos Plurais, Editora Justificando, São Paulo: 2018.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, MEC/Secad, 2004.
- CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (ed.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-60
- DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.
- FELIPE, Delton Aparecido. A educação da população negra na formação do Estado Moderno Brasileiro. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) – ABPN*, v. 7, p. 322-342, 2015.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.
- FERRO, Marc. *História vigiada*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- GOMES, Nilma Lino. Panorama de Implementação da Lei nº 10.639/2003: Contribuições da Pesquisa Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-raciais na Escola. In: SILVA, Tatiana Dias; GOES, Fernanda Lira. *Igualdade Racial no Brasil: Reflexões no Ano Internacional dos Afrodescendentes*. Brasília Ipea, 2013.

- LOVEJOY, Paul. *A Escravidão na África – Uma História de suas transformações*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n. 34, p. 287-324, 2008
- MATTOS, Hebe Maria. O Ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (org.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 127-136.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- QUJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126
- SERRANO, Carlos; WALDMAN, Mauricio. *Memórias d'África: a temática africana em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, Alberto da Costa e. *A África explicada aos meus filhos*. Rio de Janeiro: Agir, 2008.
- SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, v. 30, n. 63, p. 489-506, 2007.