



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO E DOUTORADO

**MARCELO FELÍCIO MARTINS PINTO**

**A DESCOLONIZAÇÃO DA HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO E  
A COLEÇÃO HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA (UNESCO)**

Mariana, MG

2021

MARCELO FELÍCIO MARTINS PINTO

**A DESCOLONIZAÇÃO DA HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO E  
A COLEÇÃO HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA (UNESCO)**

Dissertação apresentada à banca examinadora para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação – Mestrado da Universidade Federal de Ouro Preto.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Instituições e História da Educação

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Juliana Cesário Hamdan

Mariana, MG

2021

## SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

P659d Pinto, Marcelo Felício Martins.

A descolonização da Historiografia da Educação e a Coleção História Geral da África (UNESCO). [manuscrito] / Marcelo Felício Martins Pinto. - 2021.

127 f.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Cesário Hamdan.  
Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. História geral da África. 2. Descolonização. 3. Educação - História. I. Hamdan, Juliana Cesário . II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 37.01/.09

Bibliotecário(a) Responsável: Essevalter de Sousa-Bibliotecário ICSA/UFOP-CRB6a1407



## FOLHA DE APROVAÇÃO

Marcelo Felício Martins dos Santos

### A descolonização da Historiografia da Educação e a Coleção História Geral da África (UNESCO)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO

Aprovada em 03 DE MAIO DE 2021.

#### Membros da banca

Dra Juliana Cesário Hamdan - orientadora - Universidade Federal de Ouro Preto

Dr. Marcus Vinicius Correa Carvalho - Universidade Federal Fluminense

Dr. Marcus Vinicius Fonseca - Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Juliana Cesário Hamdan, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 27 de setembro de 2021.



Documento assinado eletronicamente por **Juliana Cesario Hamdan, CHEFE DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**, em 27/09/2021, às 17:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufop.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0225713** e o código CRC **7EADDD26**.

Às minhas avós Júlia e Nely (Tota) e à Dona Teresinha (*in memoriam*), que me ajudaram a ser o homem que hoje sou.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e pela coragem que me foram concedidas nesses tempos tão difíceis.

À minha família, em especial aos meus pais Neide e Osvaldo e ao meu irmão Danilo, que nunca me deixaram desistir.

Às minhas avós Júlia e Nely e à Dona Teresinha (*in memorian*), pelas orações que muito ajudaram a guiar os meus passos.

Às pessoas maravilhosas que conheci nessa vida, em especial ao Guilherme, ao Philipe, ao João Pedro, ao Douglas, ao Lucas, à Ariane Dianas, à Ariane Albergaria, à Aline, ao Edilan, à Bruna, por sempre estarem ao meu lado e me ensinarem tanto.

À Juliana Hamdan, minha professora e orientadora, pela relação de cuidado, parceria e confiança estabelecida desde o início.

Aos colegas do Mestrado, em especial à Jhaynara e à Renata, por todo o companheirismo.

A todos da Escola Estadual Professor Raymundo Martiniano Ferreira, tanto os colegas de profissão, quanto os meus alunos, que muito me apoiaram e torceram por mim.

Aos membros da banca de qualificação, professores Marcus Vinícius Fonseca e Marcus Vinícius Corrêa Carvalho, pelas sugestões que ajudaram a construir esse trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, que me apontou novas perspectivas profissionais.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para que eu chegasse até aqui.

*Se queres saber quem sou  
Se queres que te ensine o que sei,  
Deixa um pouco de ser o que tu és  
E esquece o que sabes.*

*(Tierno Bokar, sábio de Bandiagara)*

## RESUMO

Esse trabalho busca compreender os elementos teórico-metodológicos que nortearam a construção da Coleção “História Geral da África” (HGA), financiada pela UNESCO, composta por oito tomos. Nesse sentido, analisamos os capítulos que tratam sobre estes temas, localizados no primeiro volume da obra, por meio dos artigos escritos por Joseph Ki-Zerbo (2010), Bethwell Allan Ogot (2010), Boubou Hama (2010), Jan Vansina (2010), Amadou Hampaté Bâ (2010) e M. Amadou Mahtar M’Bow (2010), que discorrem sobre as perspectivas historiográficas que orientaram a concepção do projeto. A partir disso, à luz das abordagens decolonialistas de Boaventura de Sousa Santos (2009) e Yves Mudimbe (2013), e das discussões realizadas por Muryatan Santana Barbosa (2012) e Felipe Soares (2014), investigamos as categorias analíticas lançadas mão pelos especialistas integrantes da HGA a fim de apreenderem os processos históricos ocorridos no continente africano, a saber: *perspectiva africana*, *regionalismo*, *difusionismo intra-africano*, *sujeito africano*, e *resistência*. Visamos entender, também, a referida Coleção como parte do movimento de renovação historiográfica em curso na África, cujo objetivo é o de desconstruir discursos históricos eurocêntricos e racistas, sistematizados sobretudo nos séculos XVIII e XIX, no momento em que acontecia grande parte dos processos de independência, a partir de meados do século XX. Ao mesmo tempo, nosso objetivo é compreender os possíveis alcances desse conhecimento na Historiografia da Educação, tendo em vista os debates sobre *descolonização dos currículos* realizados especialmente por Nilma Lino Gomes (2012) e Luena Nunes Pereira (2008), que defendem um ensino multicultural e antirracista orientados pela Lei 10.639/03. Isso porque, traduzida para o português em 2010, a “História Geral da África” impulsionou o lançamento de outras publicações, as “Sínteses História Geral da África” (2013) e a “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Infantil” (2014), por meio do “Programa Brasil-África: Histórias Cruzadas” realizado pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (NEAB/UFSCAR), que desejava uma apropriação dessa historiografia por manuais escolares, professores e pesquisadores. Ademais, empreendemos o estudo das abordagens realizadas pelos especialistas pesquisadores e autores da Coleção sobre a descolonização da educação africana, tendo como foco investigativo o oitavo volume, publicado originalmente em 1993, que trata sobre o continente sob o recorte temporal que se inicia em 1935. Constatamos que a historiografia africana, em especial a HGA e as publicações dela derivadas, podem constituir-se como obras de referência na escrita de manuais escolares de História e nas pesquisas em História da Educação, seja ao debaterem sobre as sociedades africanas, seja ao discutirem sobre a população afro-brasileira, ensejando também práticas docentes e científicas antirracistas, de modo a fomentar a desconstrução de estigmas raciais historicamente forjados e reduzir as desigualdades raciais existentes no sistema educacional. Concluímos também que, segundo os autores da HGA, a descolonização do ensino é um elemento fundamental para que as nações africanas, e também a brasileira, consigam romper de fato com as heranças do colonialismo que ainda persistem nos continentes.

**Palavras-chave:** Coleção História Geral da África; Descolonização; História e Historiografia da Educação



## ABSTRACT

This work seeks to understand the theoretical-methodological elements that guided the construction of the “General History of Africa” Collection (GHA), financed by UNESCO, composed of eight volumes. In this sense, we analyzed the chapters dealing with these themes, found in the first volume of the work, through papers written by Joseph Ki-Zerbo (2010), Bethwell Allan Ogot (2010), Boubou Hama (2010), Jan Vansina (2010), Amadou Hampaté Bâ (2010) and M. Amadou Mahtar M'Bow (2010), who discuss the historiographical perspectives that guided the creation of the project. From this, in light of the decolonialist approaches of Boaventura de Sousa Santos (2009) and Yves Mudimbe (2013), and the discussions carried out by Muryatan Santana Barbosa (2012) and Felipe Soares (2014), we investigated the analytical categories used by the specialists of the GHA, in order to understand the historical processes that took place on the African continent, namely: *African perspective*, *regionalism*, *intra-African diffusionism*, *African subject*, and *resistance*. We also aimed to understand the aforementioned Collection as part of the ongoing historiographical renovation movement in Africa, whose objective is to deconstruct Eurocentric and racist historical discourses, systematized mainly in the 18<sup>th</sup> and 19<sup>th</sup> centuries, at a time when most of the processes of independence were under way, as from the mid-twentieth century. At the same time, our objective is to understand the possible scope of this knowledge in the Historiography of Education, considering the debates on decolonization of curricula carried out especially by Nilma Lino Gomes (2012) and Luena Nunes Pereira (2008), who advocate multicultural and anti-racist rules guided by Law 10.639/03. This is because the “General History of Africa”, translated into Portuguese in 2010, boosted the launch of other publications such as the “Syntheses of the General History of Africa” (2013) and the “African and Afro-Brazilian History and Culture in Early Childhood Education” (2014), through the “Brazil-Africa: Crossed Histories Program” carried out by the Nucleus of Afro-Brazilian Studies at the Federal University of São Carlos (NEAB/UFSCAR), which wished for an appropriation of this historiography through school manuals, teachers and researchers. Moreover, we undertook the study of the approaches taken by the specialist researchers and authors of the Collection on the decolonization of African education, with the eighth volume, originally published in 1993, as an investigative focus. It deals with the continent under the time frame that begins in 1935. We found that African historiography, especially the GHA and other publications derived from it, can constitute reference works in the writing of History textbooks and the investigations within the History of Education field, whether debating African societies or discussing the Afro-Brazilian population. They can also give rise to anti-racist teaching and scientific practices, in order to promote the deconstruction of racial stigmas historically forged and to reduce racial inequalities existing in the educational system. We also conclude that, according to the GHA authors, the decolonization of education is a fundamental element for African nations, as well as for Brazil, to truly sever the legacy of colonialism that still persists on the continents.

**Keywords:** General History of Africa Collection; Decolonization; History and Historiography of Education.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

**CE:** Comitê Executivo

**EDH:** Escola Superior Dom Helder Câmara

**FMI:** Fundo Monetário Internacional

**FFLCH:** Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

**IBGE:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IDH:** Índice de Desenvolvimento Humano

**IHGB:** Instituto Histórico Geográfico Brasileiro

**HGA:** História Geral da África

**LDB:** Lei de Diretrizes e Bases

**MEC:** Ministério da Educação

**MPLA:** Movimento Pela Libertação de Angola

**NEAB:** Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

**ONU:** Organização das Nações Unidas

**OTAN:** Organização do Tratado do Atlântico Norte

**PAIGC:** Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde

**PCN:** Parâmetro Curricular Nacional

**PIB:** Produto Interno Bruto

**SECAD:** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

**UA:** União Africana

**UFABC:** Universidade Federal do ABC

**UFSCAR:** Universidade Federal de São Carlos

**UFV:** Universidade Federal de Viçosa

**UNESCO:** Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura

**USP:** Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS.....</b>	<b>4</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1. EUROCENTRISMO, COLONIALISMO E RACISMO NA HISTORIOGRAFIA: A EUROPA COMO A MEDIDA DE TODAS AS COISAS.....</b>	<b>18</b>
1.1 OS AFRICANOS SOB O OLHAR EUROPEU: A CONSTRUÇÃO DOS ESTIGMAS RACIAIS.....	19
1.2. O SILENCIAMENTO EPISTEMOLÓGICO AFRICANO FRENTE À HEGEMONIA FILOSÓFICA E CIENTÍFICA EUROPEIA.....	30
1.3. EUROCENTRISMO E RACISMO NA PESQUISA E NO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL.....	38
<b>2. A RENOVAÇÃO HISTORIOGRÁFICA AFRICANA E A COLEÇÃO “HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA” (UNESCO).....</b>	<b>53</b>
2.1. O CONTEXTO DE CONSTRUÇÃO DA “HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA”: RENOVAÇÃO HISTORIOGRÁFICA E INDEPENDÊNCIAS AFRICANAS.....	54
2.2. A “HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA” E A PERSPECTIVA AFRICANA.....	62
2.3. A “HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA” NO BRASIL: POR UM ENSINO DESCOLONIZADO.....	72
<b>3. PERSPECTIVAS DA HGA SOBRE A EDUCAÇÃO AFRICANA NO SÉCULO XX.....</b>	<b>84</b>
3.1. A ÁFRICA A PARTIR DE 1935 E O PAN-AFRICANISMO.....	85
3.2. A “HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA” E A DESCOLONIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO AFRICANA: PELA DERROCADA DO NEOCOLONIALISMO.....	92
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>115</b>
<b>FONTES.....</b>	<b>118</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>119</b>

## INTRODUÇÃO

“A África tem uma história” (KI-ZERBO, 2010, p. XXXI). Essa afirmação, realizada por Joseph Ki-Zerbo no primeiro volume da “História Geral da África” (HGA), é emblemática no que diz respeito ao objetivo principal deste trabalho: compreender a renovação historiográfica africana em curso no século XX, especialmente os debates presentes na referida Coleção, a fim de entendermos também sobre seus possíveis reflexos na História e na Historiografia da Educação. Financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a HGA foi construída ao longo de mais de trinta anos, entre 1965 e 1999, e traduzida para diversos idiomas de forma a potencializar seu alcance nas pesquisas acadêmicas e no ensino.

Ao compreenderem as diversas sociedades africanas como protagonistas dos processos históricos ocorridos no continente, centenas de especialistas integrantes desse projeto, grande parte deles africanos, buscaram construir uma História da África a partir de dentro, autóctone. Embora dialogassem com perspectivas teórico-metodológicas europeias, sobretudo no que diz respeito à francesa Escola dos Annales, é importante entendermos que os pesquisadores da HGA visaram pensar a África a partir de categorias próprias, haja vista que as dinâmicas históricas desse continente se distinguiam em muitos aspectos das que ocorreram em outras partes do mundo. Além disso, a Coleção procurou investigar as históricas interações socioculturais ocorridas tanto dentro do continente, quanto entre as civilizações africanas e outras sociedades, de modo a ressaltar as contribuições da África para a humanidade ao longo do tempo.

Tal empreendimento visava desconstruir uma historiografia tradicional de viés eurocêntrico, colonialista e racista, em particular produzida pelos filósofos da História e pelos historiadores positivistas nos séculos XVIII e XIX, que relegavam o continente africano à condição marginal na história da humanidade. Isso porque, segundo esses intelectuais, a África permanecia num estado de selvageria, de barbárie, incapaz de alcançar o suposto estágio de evolução atingido por outras sociedades, sobretudo as europeias. A Europa era percebida, assim, como paradigma a ser seguido por todos os povos, principalmente no que diz respeito às suas formas de organização social e política. Por distinguirem-se destas, as civilizações africanas, em especial as localizadas ao sul do Deserto do Saara, eram definidas como primitivas, supostamente impossibilitadas de seguirem por si mesmas, de modo autônomo, a marcha da história. Em outras palavras, a África era vista como a-histórica.

Aliada ao racismo científico desenvolvido na Europa, essa concepção historiográfica orientou também a escrita e o ensino de História no Brasil e de História da Educação a partir dos oitocentos. Nesse período, a disciplina esteve relacionada à construção de uma identidade nacional e à manutenção das hierarquias sociais, que se baseavam principalmente em critérios étnicos. Assim, a história brasileira era abordada a partir de uma perspectiva eurocêntrica e racista, que percebia o país como uma continuidade do modelo de civilização europeu, afastava-se do continente africano e invisibilizava os negros, colocando-os às margens dos processos históricos. Produzida sob a ótica das elites dirigentes, em particular os intelectuais ligados ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e ao Colégio Pedro II, essa historiografia estava comprometida com a preservação do *status quo*.

Nesse sentido, negligenciava-se os intercâmbios culturais estabelecidos entre a África e o Brasil, processos importantes para a conformação da nação, bem como o protagonismo negro, africano e afro-brasileiro, ao longo da história. Reduzindo os negros à condição de escravizados, selvagens e mão de obra, a historiografia tradicional, que se tornou hegemônica, impôs um silenciamento epistemológico a essa parcela da população, produzindo e disseminando *representações* negativas sobre esses grupos. Esses estigmas foram transmitidos nos manuais didáticos e nas práticas docentes, ajudando a constituir um ensino monocultural, racista, que desprezava a diversidade existente na sociedade. Tal panorama contribuiu e ainda contribui para a marginalização dessa parcela da sociedade, em particular no que diz respeito aos estudantes, uma vez que fundamenta o preconceito racial no sistema educacional.

A Lei 10.639, promulgada em 2003, foi fruto da histórica mobilização do movimento negro no Brasil e tornou obrigatório o ensino de História da África e cultura afro-brasileira na educação básica. Desde então, houve diversos avanços na elaboração de muitos livros didáticos, cujos autores passaram a se preocupar em abordar os conteúdos históricos sob uma perspectiva menos eurocêntrica e racista, em consonância com trabalhos historiográficos que ressaltam o protagonismo negro nos processos históricos ocorridos no continente africano e no Brasil. No entanto, ainda existe um longo caminho a percorrer, haja vista que diversos manuais escolares continuam reproduzindo estereótipos acerca dessa parcela da população, o que enseja, também, práticas docentes grande parte das vezes racistas.

Desse modo, acreditamos que, estudar e compreender a Coleção “História Geral da África” e as contribuições para a educação, fazem-se necessárias, uma vez que podem fomentar a *descolonização dos currículos*, como propôs Nilma Lino Gomes (2012), de modo a privilegiar uma educação fundamentada num ponto de vista multicultural, bem como possibilitar novas abordagens

nos campos da História e da Historiografia da Educação. A HGA foi traduzida para o português em 2010 com esse objetivo, por meio do “Programa Brasil-África: Histórias Cruzadas” desenvolvido pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (NEAB/UFSCAR), em parceria com a UNESCO e com o Ministério da Educação (MEC), e impulsionou a elaboração de outras publicações, como a “Síntese da Coleção História Geral da África” (2013) e a “História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil” (2014). Essas obras foram produzidas, assim, para constituírem-se como referências no ensino e na pesquisa sobre temáticas relacionadas ao africano e ao afro-brasileiro.

No primeiro momento desse trabalho, discorreremos acerca da construção e reprodução de representações estereotipadas sobre os negros na historiografia tradicional, compreendendo como essas concepções se misturaram ao racismo científico, e de que maneira chegaram ao Brasil no século XIX, seja na pesquisa, seja no ensino de História do Brasil e de História da Educação. Desse modo, poderemos compreender de modo mais aprofundado os discursos historiográficos aos quais a “História Geral da África” desejava se contrapor. Posteriormente, abordaremos a renovação historiográfica africana, em especial a construção da HGA, buscando entender quais categorias foram desenvolvidas e utilizadas para que fossem analisados os processos históricos singulares ocorridos no continente africano. Nessa parte da pesquisa, analisaremos as discussões teórico-metodológicas realizadas por alguns pesquisadores que atuaram no projeto, que estão presentes no primeiro volume da Coleção e que constituem parte de nossas fontes primárias, tais como as que se referem às tradições orais. Além disso, dissertaremos sobre o possível alcance dessa historiografia no ensino de História e nas pesquisas em História da Educação, uma vez que pode ensejar investigações científicas sobre processos educacionais enfatizando o protagonismo dos negros; bem como a produção de manuais escolares e a execução de práticas docentes multiculturais, antirracistas. Por fim, investigaremos as abordagens realizadas pelos autores do oitavo tomo da HGA sobre a educação no continente africano, cujos capítulos representam a outra parcela de nossas fontes, a fim de compreendermos a importância constatada por esses especialistas acerca da descolonização do ensino na África ao longo do século XX.

Realizaremos essas discussões nos baseando em categorias analíticas consideradas como importantes e lançadas mão por diversos autores. No primeiro capítulo, buscaremos compreender a produção e a reprodução dos discursos eurocêntricos, racistas e colonialistas forjados, utilizando o repertório teórico construído por Leila Hernandez (2008), José Horta (1994), Mogob Bernard Ramose (2011), Kwame Anthony Appiah (1997), Frantz Fanon (1968), Achille Mbembe (2014), Ella Shohat e Robert Stam (2006), que tiveram como objetivo investigar as *representações*

negativas existentes acerca dos negros principalmente a partir do século XVIII. Ademais, orientando-nos pelas discussões realizadas por José D'Assunção Barros (2011), Érico Andrade (2017), Lília Schwarcz (1993), Manoel Luís Salgado Guimarães (1988), Cristina Sacramento (2018), Diana Gonçalves Vidal e Luciano Mendes de Faria Filho (2003), entre outros, refletiremos sobre a apropriação desses discursos pela Filosofia da História e pela historiografia positivista no que diz respeito à pesquisa e ao ensino, na Europa e no Brasil.

No segundo capítulo, fundamentaremos nossas discussões, em especial, nas abordagens decolonialistas feitas por Boaventura de Sousa Santos (2009) e Yves Mudimbe (2013); bem como nos trabalhos produzidos por Muryatan Santana Barbosa (2012) e Felipe Soares (2014), que buscam analisar os preceitos historiográficos que nortearam as pesquisas e a escrita da “Coleção História Geral da África”. Para isso, analisaremos as seções do primeiro volume que abordam o arcabouço teórico-metodológico que fundamentou os artigos e os objetivos que inspiraram a produção da obra e de sua tradução para o português, a saber, a nota dos tradutores membros do NEAB/UFSCAR (2010); o prefácio redigido à Coleção por Amadou Mahtar M’Bow (2010); a apresentação do projeto, feita por Bethwell Allan Ogot (2010); a apresentação da edição brasileira, de Vincent Defourny e Fernando Haddad (2010); a “Introdução Geral”, escrita por Joseph Ki-Zerbo (2010); e os capítulos “Lugar da História na sociedade africana”, de Boubou Hama e Joseph Ki-Zerbo (2010); “A tradição viva”, de Amadou Hampaté Bâ (2010); “A tradição oral e sua metodologia”, de Jan Vansina (2010). Além disso, embasaremos nosso debate principalmente nas reflexões realizadas por Nilma Lino Gomes (2012), Jurjo Torres Santomé (1995) e Luena Nunes Pereira (2008), Marcus Vinícius Fonseca (2016) e Surya Aaronovich Pombo de Barros (2016), que buscam discutir acerca da importância de se pensar o ensino e as pesquisas nos campos História e da Historiografia da Educação a partir de uma ótica multicultural; bem como nas análises da apresentação da Síntese da Coleção História Geral da África, realizada por Valter Roberto Silvério (2013).

Por fim, na terceira e última parte desse trabalho, fundamentaremos nossas discussões nos capítulos do oitavo volume da HGA, publicado originalmente em 1993, que tratam sobre a educação no continente africano, a saber: “Introdução” e “Horizonte 2000” (respectivamente, o início e o fim do tomo), de Ali A. Mazrui (2010); “A África ocidental”, de Jean Suret e A. Adu Boahen (2010); “Tendências da filosofia e da ciência na África”, de Ali A. Mazrui e J.F. Ade Ajayi, em colaboração com A. Adu Boahen e Tshishiku Tshibangu (2010); “Religião e evolução social”, de Tshishiku Tshibangu, em colaboração com J.F. Ade Ajayi e Lemim Sanneh (2010); “Língua e evolução social”, de Alfa I. Sow e Mohamed H. Abdulaziz; e “Educação e mudança social”, de Akilu e Teshome Wagaw, em colaboração com J.F. Ade Ajayi (2010). No que diz respeito ao

arcabouço teórico utilizado nesse capítulo, ancoraremos nossos argumentos sobretudo nos trabalhos desenvolvidos por Pierre Masandi Kita (2005/2006), Amilcar Cabral (1980), José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti (2012), que tratam sobre o ensino na África. Além disso, foi também imprescindível para nossas reflexões o debate realizado por Felwine Sarr (2019) sobre os possíveis caminhos a serem trilhados pelas sociedades africanas na atualidade, dentre eles a educação, a fim de romperem com as heranças coloniais.

É importante enfatizar que essa pesquisa foi realizada em conjunto, por mim e por minha orientadora, Juliana Hamdan, tendo ela sido uma personagem essencial para as reflexões que apresentaremos aqui. No entanto, acredito ser importante também elencar, mesmo que sucintamente, minhas motivações individuais para empreender essa investigação. Portanto, momentaneamente, deixarei de utilizar a terceira pessoa do plural para esse fim, lançando mão da primeira pessoa do singular. Em primeiro lugar, compreendo a importância das discussões que serão abordadas nesse trabalho para a Historiografia e História da Educação, campo que tem crescido muito nos últimos anos e que tem contribuído para ampliação dos debates sobre temas diversos, em especial no que diz respeito à representação dos negros nas produções historiográficas. Desse modo, percebo que as reflexões presentes nessa dissertação, longe de terem esgotado o assunto, serão capazes de ensejar novas abordagens sobre o tema, desenvolvidas por mim e por outros pesquisadores.

Além de mestrando, sou professor da Educação Básica desde 2016, atuando na rede estadual de Minas Gerais. Leciono na Escola Estadual Professor Raymundo Martiniano Ferreira, localizada no município no qual resido, Ponte Nova. Essa instituição, embora esteja situada num bairro de classe média, atende em maior parte alunos negros em situação de vulnerabilidade socioeconômica, oriundos de diversas comunidades periféricas ponte-novenses. Como docente, sempre me questioneei sobre as perspectivas muitas vezes eurocêntricas adotadas por diversos manuais escolares, ao mesmo tempo em que tive dificuldades em empreender práticas docentes descolonizadas, sob uma ótica multicultural. Considero que isso é reflexo de minha formação acadêmica empreendida até aqui, sobretudo minha licenciatura em História cursada na Universidade Federal de Viçosa (UFV) entre 2011 e 2015, na qual não tive oportunidade de me matricular na disciplina específica sobre História da África e cultura afro-brasileira, uma vez que a matéria era optativa e ofertada somente no turno vespertino (durante minha graduação, trabalhava manhã e tarde como agente de pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE). Nesse sentido, afirmo que essa dissertação, produto de dois anos de pesquisas realizadas por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), foi uma



peça importante em meu processo de formação, não apenas como pesquisador, mas também como educador, pois possibilitou que eu me aprofundasse nas temáticas tratadas aqui.

Defendemos, assim, a importância desse trabalho, a fim de fomentarmos reflexões acerca do conhecimento histórico construído a partir de epistemologias africanas, por meio da Coleção “História Geral da África”, rompendo com a hegemonia historiográfica eurocêntrica que ganhou força, sobretudo, a partir do século XVIII. Além disso, almejamos debater sobre as possibilidades de alcance dessa historiografia no ensino de História na Educação Básica e nas pesquisas em História da Educação, à luz da Lei 10.639/03; bem como compreender a importância da descolonização dos processos educacionais para as sociedades africanas no século XX.

## **1. EUROCENTRISMO, COLONIALISMO E RACISMO NA HISTORIOGRAFIA: A EUROPA COMO A MEDIDA DE TODAS AS COISAS**

Desde o século XV, com os processos de conquista e colonização de partes da África, da Ásia e da América, discursos e práticas de cunho eurocêntrico, colonialista (e posteriormente imperialista) e racista foram forjados de modo a legitimar a invasão de territórios e a submissão de sociedades percebidas, numa perspectiva europeia, como selvagens, incivilizadas. Esses enunciados tornaram-se cada vez mais potentes e estruturados, principalmente a partir do oitocentos, com os discursos filosóficos e científicos, justificando e orientando a expansão imperialista no século XIX sobre grandes partes do continente africano, asiático e oceânico. O Ocidente, principalmente a Europa, era percebido como protagonista de uma pretensa “missão civilizatória”, que visava converter sociedades “arcaicas” aos paradigmas de civilização ocidental.

As Ciências Humanas foram importantes elementos nesse processo. Os filósofos da História do século XVIII e os historiadores do século XIX não passaram ao largo dessas discussões. Grande parte dos intelectuais que empreenderam obras de cunho historiográfico nesse período lançavam mão de uma perspectiva eurocêntrica e racista para compreender os processos históricos, tanto na Europa, quanto em outros continentes, em especial na África. Segundo essa ótica, enquanto no topo da hierarquia civilizacional encontrava-se o europeu, baluarte da racionalidade e dos valores ocidentais; na base, localizavam-se as sociedades africanas, desprovidas de cultura, em permanente estado de natureza, selvagens.

Para a maioria desses autores, a África era um continente a-histórico, incapaz de desenvolvimento próprio, sendo sempre impulsionada pela modernização protagonizada pelo Ocidente. As sociedades africanas percebidas como mais avançadas, tal como a egípcia, assim seriam apenas devido aos intercâmbios promovidos com a região do Mediterrâneo, mais especificamente com o continente europeu, supostamente “o coração do mundo”. Nesse sentido, compreendia-se que os povos africanos não eram sujeitos de sua própria história, e, uma vez desprovidos deste protagonismo, tornavam-se apenas coadjuvantes na marcha de uma história pretensamente universal, escrita sob uma ótica predominantemente europeia.

No Brasil, a Historiografia e a Historiografia da Educação do século XIX sofreram fortes influências das teorias historiográficas e das teses raciais europeias. Ansiando a construção de uma identidade nacional brasileira e a manutenção das hierarquias sociais num contexto em que estavam sendo promulgadas leis abolicionistas, a elite letrada produziu um conhecimento histórico que visava forjar e propagar discursos eurocêntricos e racistas sobre a sociedade brasileira. Nesse

sentido, se por um lado o branco europeu era percebido como sujeito historicamente civilizador, imprescindível para a conformação e modernização da nação; o indígena e, em particular, o negro, eram compreendidos quase sempre como coadjuvantes nesse processo, sendo relacionados à condição de selvagens. Além disso, associavam o histórico processo de miscigenação brasileira a um projeto de embranquecimento da população, de modo a reverter o suposto processo de degeneração racial em curso desde a colonização.

Assim, de maneira introdutória ao presente trabalho, discutiremos o assunto de modo a compreendermos como consolidaram-se esses discursos, e como estes traduziram-se em práticas de dominação epistemológica, em especial no que diz respeito a uma hegemonia historiográfica de caráter eurocêntrico, colonialista e racista. Em outras palavras, neste capítulo, nosso intuito é discorrer sobre como se sedimentaram essas perspectivas historiográficas forjadas pela Europa sobre o “outro”, particularmente sobre o continente africano e sobre o negro, de modo a melhor fundamentarmos a discussão central desta pesquisa: a Coleção “História Geral da África” (HGA), a renovação da historiografia africana, a partir de uma *perspectiva africana*, não-eurocêntrica, e seus possíveis reflexos nos campos do ensino e da pesquisa da História e da Historiografia da Educação.

## 1.1 OS AFRICANOS SOB O OLHAR EUROPEU: A CONSTRUÇÃO DOS ESTIGMAS RACIAIS

A hegemonia de uma historiografia eurocêntrica, racista e colonialista não é um processo que se iniciou recentemente. Segundo Leila Hernandez (2008), pelo menos desde o século XV, o europeu se autointitulou único e legítimo construtor de saberes supostamente racionais e universais, à medida que “[...] a atividade do conhecer passa a ser reconhecida como um privilégio dos que são considerados mais capazes.” (HERNANDEZ, 2008, p. 17). Afirmando uma pretensa e exclusiva racionalidade na construção do conhecimento sobre si e sobre o “outro”, particularmente acerca da África, a Europa forjou e disseminou estereótipos que visavam reforçar a inferioridade africana frente a uma ilusória superioridade ocidental. Nesse sentido, os africanos, mais especificamente os que habitavam ao sul do Deserto do Saara, passaram a ser entendidos equivocadamente como irracionais, indolentes e ignorantes; representações negativas que ajudaram a constituir “[...] uma imagem de inferioridade e primitivismo.” (HERNANDEZ, 2008, p. 18).

Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grosfoguel (2020) localizam a pedra angular dos pensamentos eurocêntricos e cientificistas modernos em um período um pouco posterior: os trabalhos desenvolvidos por René Descartes, mais especificamente sua obra “Discurso do Método”, elaborada em 1637. Segundo os autores, nesse livro Descartes defendeu o dualismo

corpo/mente e a ideia de um pretenso universalismo alcançado pelos discursos científicos forjados pelo Ocidente, inaugurando “[...] uma tradição de pensamento que se imagina produzindo uma tradição de pensamento universal, sem determinações corporais nem determinações geopolíticas.” (COSTA, TORRES e GROSGUÉL, 2020, p. 11-12). Ao mesmo tempo, relegava à condição de impensantes e, por isso, de inexistentes, aqueles localizados fora do mundo ocidental, em particular do mundo europeu, haja vista serem supostamente incapazes de constituírem-se como seres racionais. Nesse sentido, no que diz respeito à emblemática assertiva cartesiana “Penso, logo existo”,

[...] mesmo que Descartes não tenha definido quem é esse “eu”, não há dúvidas que ele se refere ao homem europeu [...]

Por trás do “(eu) penso” podemos ler que “os outros não pensam” ou não pensam adequadamente para produzir juízos científicos. Consequentemente, inicia-se, com Descartes, de maneira límpida e transparente, uma divisão entre aqueles que se autointitulam capazes de produzir conhecimento válido e universalizável e aqueles incapazes de produzi-lo. Todavia, o estabelecimento do maniqueísmo não para por aí. O “Penso, logo existo” não esconde apenas que “os outros não pensam”, mas que “os outros não existem”, ou não têm suficiente resistência ontológica [...] A partir da elaboração cartesiana, fica clara a ligação entre o conhecimento e a existência. Em outras palavras, o privilégio do conhecimento de uns tem como corolário a negação do conhecimento de outros, da mesma forma que a afirmação da existência de uns tem como lado oculto a negação do direito à vida de outros. (COSTA, TORRES e GROSGUÉL, 2020, p. 12).

Tais perspectivas eurocêntricas ignoravam que a África possuiu e possui processos históricos de aspectos singulares em comparação ao contexto europeu, e ao mesmo tempo heterogêneos no que se refere à diversidade sociocultural existente no continente. Por serem diferentes dos paradigmas civilizacionais europeus, a maior parte dos modelos de organização social e política africanos era subestimada ou mesmo considerada inexistente, reforçando a ideia de que “[...] a África não tem povo, não tem nação nem Estado; não tem passado, logo, não tem história.” (HERNANDEZ, 2008, p. 18). Em outras palavras, defendia-se que os africanos se encontravam aprisionados em “[...] um estado de selvageria, no qual predomina a natureza, isto é, não se produzem cultura e história.” (HERNANDEZ, 2008, p. 20).

Ao mesmo tempo, algumas dessas teorias afirmavam ter havido, desde tempos remotos, uma cisão do continente africano em duas partes: uma África branca, localizada ao norte do Deserto do Saara, cujos sistemas sociopolíticos e culturais assemelhavam-se às das civilizações mediterrânicas, ocidentais; e uma África negra, estabelecida ao sul, desconhecida, primitiva. Por se localizar próxima ao Mediterrâneo e à Europa, a parcela setentrional possuía um contato maior com o mundo ocidental e, por isso, supunha-se que seu estágio de civilização era mais avançado do que a

parte meridional. Esta, por sua vez, supostamente incomunicável com o norte africano devido à grande extensão do Deserto e apartada da Europa, permanecia aprisionada à sua irracionalidade, à sua barbárie, à sua selvageria. Ou seja: as sociedades africanas consideradas mais desenvolvidas só o seriam tendo em vista a sua proximidade com o continente europeu. Essa tese foi defendida entre a segunda metade do século XVIII e a primeira metade do XIX por Hegel, filósofo alemão, como veremos mais adiante.

Essa concepção sobre o continente africano foi construída ao longo de séculos, fundamentada por potentes categorias discursivas, a saber: o *eurocentrismo*, o *colonialismo* (e sua fase posterior, no século XIX, o *imperialismo*) e o *racismo*. Tais categorias, forjadas desde o século XV, com o início da expansão europeia ultramarina, legitimaram a hegemonia epistemológica ocidental, em particular de cunho historiográfico, e a conquista de outros territórios: à Europa, compreendida como agente civilizador, caberia construir o conhecimento racional acerca dos “outros”, bárbaros, à medida que deveria conquistá-los e convertê-los aos paradigmas civilizacionais europeus. Nesse sentido, precisamos ressaltar que as perspectivas eurocêntricas, colonialistas (e imperialistas) e racistas estão fortemente relacionadas entre si, no passado e no presente. Além disso, estas não permanecem restritas ao campo discursivo: implicaram e implicam também em práticas de dominação.

Sobre essa questão, José da Silva Horta (1994) nos lembra que, ao lermos os escritos europeus produzidos acerca do continente africano no século XV ou atualmente, encontramos-nos diante de *representações*: “[...] (re) construções do real”, ou seja, “[...] construção de algo a que chamamos realidade, mas que não existe como absoluto (é indissociável de uma relação Sujeito-Objeto): apenas, empiricamente, supõe-se como tal.” (HORTA, 1994, p. 189). A partir de uma determinada perspectiva, relacionada a elementos culturais próprios, o observador europeu almejou apreender as sociedades africanas, decodificando-as e, ao mesmo tempo, codificando-as segundo critérios eurocêntricos, disseminando os discursos forjados nesse processo. Em outras palavras:

[...] a *representação* é, aqui, a tradução mental de uma realidade exterior que se percebeu e que vai ser evocada - oralmente, por escrito, por um ícone - estando ausente [...] O observador tentará retratar a novidade humana que percebe de modo a que ela passe a fazer sentido, isto é: descodifica-a para si próprio e para os outros membros da sua cultura de origem, aqueles que irão ser os receptores do seu discurso. Esta descodificação é, simultaneamente, uma codificação, pois a mensagem que se transmite é destinada aos membros de uma mesma cultura, segundo um determinado código cultural de que só eles são os detentores. Realiza-se, desde logo, pelo ato de classificar, cujo ponto de partida mais geral é uma matriz civilizacional de base ocidental cristã com que o Africano é confrontado, num jogo de semelhanças e diferenças. Por outras palavras, *os conceitos que vão*

*ser utilizados vão ser necessariamente (ou sobretudo) conceitos europeus.*  
(HORTA, 1994, p. 189-190, grifos nossos).

Segundo Ella Shohat e Robert Stam (2006)<sup>1</sup>, o *eurocentrismo* constitui-se como base ideológica comum aos enunciados colonialistas e racistas, em voga desde o final do século XV (mais precisamente 1492) com o processo de conquista e colonização da África, da Ásia e da América; e, posteriormente, ao *imperialismo* dos séculos XIX e XX. Nesses enunciados, a perspectiva europeia é percebida como uma espécie de lente universal por meio da qual analisa-se outras sociedades, hierarquizando-as de acordo com sua proximidade ou seu distanciamento em relação a um pretense modelo civilizacional europeu, ocidental. Os discursos eurocêntricos implicaram, assim, a construção de um sentimento de superioridade europeia sobre outras sociedades e sua disseminação por diversos meios (seja na política, na filosofia, nas ciências, na literatura ou no cinema). Em outras palavras,

[...] o eurocentrismo, assim como a perspectiva renascentista da pintura, olha para o mundo a partir de um único ponto de vista privilegiado. Seu mapa baseia-se numa cartografia que centraliza e aumenta a Europa, enquanto literalmente “diminui” a África. O “Oriente” é dividido em “Próximo”, “Médio” e “Distante”, numa divisão que faz da Europa o árbitro as avaliações espaciais, assim como a escolha do meridiano de Greenwich fizera da Inglaterra o centro regulador das medidas temporais. O eurocentrismo bifurca o mundo em “Ocidente e o resto” e organiza a linguagem do dia a dia em hierarquias binárias que implicitamente favorecem a Europa: *nossas* nações, as tribos *deles*; *nossas* religiões, as superstições *deles*; *nossa* cultura, o folclore *deles*; *nossa* arte, o artesanato *deles*; *nossas* manifestações, os tumultos *deles*; *nossa* defesa, o *terrorismo* *deles*. (SHOHAT e STAM, 2006, p. 20-21, grifos dos autores).

Ao mesmo tempo, o paradigma eurocêntrico pressupõe um suposto protagonismo natural europeu na condução da humanidade rumo ao progresso, por meio da consolidação de instituições europeias, de caráter pretensamente universal, desde a Grécia clássica até a recente ascensão dos países europeus como potências mundiais. Dessa forma, “[...] a Europa é vista como o ‘motor’ das mudanças históricas progressivas: lá inventaram a democracia, a sociedade de classes, o feudalismo, o capitalismo e a revolução industrial.” (SHOHAT e STAM, 2006, p. 22). Por outro lado, a opressão ocidental sobre outras sociedades, aspecto negativo de uma suposta missão civilizatória empreendida pela Europa, é considerada como elemento circunstancial, excepcional, de

---

1 Consideramos importante ressaltar que Ella Shohat e Robert Stam utilizam as categorias mencionadas (eurocentrismo, colonialismo, imperialismo e racismo) para abordar, sobretudo, a construção de outro tipo narrativa, de cunho cinematográfico, que fomentou e legitimou a expansão imperialista do século XIX. Percebemos, no entanto, que essas estruturas discursivas explicitadas permearam também a historiografia europeia forjada no setecentos e no oitocentos, tal como abordaremos mais adiante.

modo que “[...] o colonialismo, o tráfico de escravos e o imperialismo jamais são vistos como resultados fundamentais dos abusos de poder do Ocidente.” (SHOHAT e STAM, 2006, p. 22).

Como consequência, esses discursos esvaziaram o papel das sociedades não-ocidentais, em particular as africanas, como sujeitos nos seus respectivos processos históricos. A África passou a ser vista apenas como território a ser dominado, política, econômica e culturalmente, e seus habitantes passíveis de serem civilizados aos moldes ocidentais. Além disso, o *eurocentrismo* refuta a contribuição da produção cultural e material dos “outros” à cultura europeia, de modo a reforçar a concepção de uma Europa pretensamente una e genuína, com raízes pura e essencialmente gregas. Rejeita, assim, a ideia de que “[...] a própria Europa é, na verdade, uma síntese de diversas culturas, ocidentais e não-ocidentais.” (SHOHAT e STAM, 2006, p. 38). Importante ressaltar que, assim como o *colonialismo* e o *racismo* (a serem abordados mais adiante), os discursos eurocêntricos ainda persistem, seja nas ciências, em particular na historiografia, ou no meio político, constituindo-se como “[...] uma forma de pensar que permeia e estrutura práticas e representações contemporâneas mesmo após o término oficial do colonialismo.” (SHOHAT e STAM, 2006, p. 21).

Ella Shohat e Robert Stam (2006) afirmam que a perspectiva eurocêntrica percebe apenas o Ocidente como o legítimo precursor dos avanços científicos ao longo da história, em detrimento das contribuições oriundas de outras sociedades, encaradas como selvagens, arcaicas. Ignora, assim, os intercâmbios culturais entre europeus e africanos, asiáticos e americanos ao longo dos séculos. Desconsidera, nesse sentido, até mesmo as distintas origens dos artefatos tecnológicos importados pelos europeus, tais como a imprensa, a pólvora e a bússola (provenientes da China e da Ásia Oriental), as técnicas agrícolas africanas, a matemática desenvolvida pelos maias ou as práticas de irrigação astecas. Ou seja: no imaginário eurocêntrico, “[...] a ciência e a tecnologia, por exemplo, são em geral vistas como ocidentais [...]. Trata-se de uma visão que relaciona o Ocidente ao refinamento teórico da ‘mente’, e o não-ocidental como matéria-prima bruta do ‘corpo’.” (SHOHAT e STAM, 2006, p. 39).

O *eurocentrismo* encontra-se fortemente ligado ao *colonialismo*, outra categoria debatida pelos autores, na medida em que legitimava a conquista de territórios nos quais habitavam “os outros”, seres “exóticos” e “inferiores”; bem como fomentava a conversão de povos “selvagens” aos moldes culturais europeus. De acordo com Ella Shohat e Robert Stam, o *colonialismo* caracterizou-se pela expansão europeia, a partir do século XV, rumo aos continentes africano, asiático e americano; e, posteriormente, nos séculos XIX e XX pelo *imperialismo*, “[...] fase ou forma específica de colonialismo que cobre os períodos de 1870 a 1914, quando a conquista de territórios esteve ligada a uma busca sistemática por mercados e à exportação expansionista de capital.” (SHOHAT e STAM, 2006, p. 41). Nessa perspectiva, os autores afirmam que “[...] o

*eurocentrismo* surgiu inicialmente como um discurso de justificação do *colonialismo*, quando as potências europeias atingiram posições hegemônicas em grande parte do mundo” (SHOHAT e STAM, 2006, p. 21, grifos nossos).

Nesse sentido, o *colonialismo* teve como consequências a conquista e ocupação de territórios de forma sistemática, o desmantelamento das estruturas sociais e culturais dos povos dominados, escravização de africanos e indígenas, e a ascensão do *racismo* (abordado mais adiante) na Europa e nas colônias. Traduziu-se, dessa maneira “[...] tanto sob a forma de um controle distante de recursos (a Indochina francesa, o Congo belga, as Filipinas), quanto, de forma mais direta, nos assentamentos europeus (na Argélia, na África do Sul, na Austrália e nas Américas.” (SHOHAT e STAM, 2006, p. 40-41). Ella Shohat e Robert Stam afirmam que, entre 1884 e 1914, a porcentagem de territórios no planeta dominada pela Europa passou de 67% para 84,4%, panorama que começou a se modificar apenas após a Segunda Guerra Mundial, com a derrocada dos impérios coloniais. Assim, se o processo de conquista e anexação de territórios adjacentes não era um fenômeno recente, prática lançada mão por outras sociedades, como os gregos, romanos, egípcios, astecas e incas,

[...] a novidade do colonialismo europeu foi seu alcance global, sua filiação com instituições de poder mundial, além de seu modo imperativo - uma tentativa de submeter o mundo a um regime único e “universal” de verdade e poder. O *colonialismo* é o *etnocentrismo* armado, institucionalizado e globalizado (SHOHAT e STAM, 2006, p. 41, grifos nossos).

É importante compreender que, apesar de o domínio colonial direto estar em grande parte extinto, muitas de suas estruturas se transformaram em formas mais abstratas e indiretas de controle, consistindo em uma espécie de *neocolonialismo*. Caracteriza-se, sobretudo, pela presença diaspórica dos colonizados nas metrópoles, e pela submissão política, militar, econômica e cultural dos países dominados (em especial a África, mas também partes da Ásia e da América) às potências dominantes: sobre estes últimos, referimo-nos principalmente aos países da Europa Ocidental, aos Estados Unidos e ao Japão. Essas nações exercem esse controle, principalmente, pela imposição de políticas econômicas de austeridade e disseminação de discursos (no meio político ou cinematográfico, por exemplo) que buscam reforçar a suposta inferioridade do chamado “Terceiro Mundo”, legitimando tais ingerências. Para tanto, contam com apoio das elites locais e de instituições como o Conselho de Segurança da Organização das Nações Unidas (ONU), a



Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, as produtoras cinematográficas de *Hollywood*<sup>2</sup>, entre outras.

Ademais, numa perspectiva decolonialista (que será discutida nos capítulos seguintes), Mogob Bernard Ramose (2011) afirma que o colonialismo esteve ancorado em dois pilares principais: a expansão do Cristianismo e a crença de que apenas as sociedades ocidentais eram supostamente capazes de produzir conhecimento. Referindo-se mais especificamente à produção filosófica africana, o autor constata que os conquistadores da África cometeram *epistemicídio*, ou seja, o “[...] assassinato das maneiras de conhecer e de agir dos povos africanos conquistados.” (RAMOSE, 2011, p. 6). Embora segundo Ramose as potências colonialistas não tenham conseguido exterminar de modo completo as epistemologias africanas, o intelectual compreende a persistência de “[...] elementos de dependência econômica e intelectual”, sendo esta última relacionada à continuidade da “[...] condição de subserviência epistemológica aos antigos colonizadores, com relação aos paradigmas científicos e educacionais.” (RAMOSE, 2011, p. 16). Nesse sentido, a educação constituiu-se como importante instrumento do colonialismo para a disseminação de discursos racistas e eurocêntricos, como discutiremos no terceiro capítulo.

Boaventura de Sousa Santos (2010) vai ao encontro das assertivas de Ramose (2011) e constata a destruição de conhecimentos próprios produzidos pelas sociedades conquistadas, em prol de uma epistemologia de caráter ocidental nesses cenários colonial, imperial e neocolonial. Além disso, para o autor, assim como para Ramose, o fim do *colonialismo* não representou, necessariamente, “[...] o fim do colonialismo nas mentalidades e subjetividades, na cultura e na epistemologia [...], pelo contrário, continuou reproduzindo-se de modo endógeno.” (SANTOS, 2010, p. 8). Nesse sentido, compreendemos que grande parte da História e da Historiografia da Educação, na Europa e no Brasil, bem como do ensino elementar e universitário brasileiro e africano, ainda possuem um caráter francamente eurocêntrico, marginalizando ou mesmo

---

2 Ella Shohat e Robert Stam afirmam que o cinema dos países em vias de desenvolvimento, o Terceiro Mundo, vêm expandindo suas indústrias cinematográficas. Ao mesmo tempo, mexicanos, brasileiros, indianos e egípcios conseguiram dominar seus próprios mercados, “[...] e se transformaram em exportadores culturais” (SHOHAT e STAM, 2006, p. 64), a exemplo das telenovelas produzidas pela Rede Globo, no Brasil.

No entanto, é preciso compreender que o cinema norte-americano, representado por Hollywood, ainda ocupa posição hegemônica nesse mercado, mesmo que seja responsável apenas por uma pequena parte do total de filmes e programas televisivos produzidos no mundo. Assim, “[...] mesmo que o Terceiro Mundo apresente a produção mais numerosa, seus filmes raramente aparecem nos cinemas, nas videolocadoras ou mesmo em cursos acadêmicos de cinema, onde em geral são vistos como interesse específico de uma minoria.” (SHOHAT e STAM, 2006, p. 62).

Ao mesmo tempo, a distribuição desses produtos ocorre de forma desigual, uma vez que “[...] enquanto o Terceiro Mundo é inundado por filmes, séries de TV, música popular e programas de notícias norte-americanos, o Primeiro Mundo recebe muito pouco da vasta produção cultural do Terceiro.” (SHOHAT e STAM, 2006, p. 63). Tal panorama reforça a tendência em fazer com que, muitas vezes, os países em vias de desenvolvimento sejam reduzidos à condição de meros receptores culturais das nações desenvolvidas, sobretudo dos Estados Unidos. Portanto, “[...] nos estudos cinematográficos, um outro nome para eurocentrismo é *hollywoodianismo*.” (SHOHAT e STAM, 2006, p. 61, grifo dos autores).

silenciando conhecimentos oriundos de lugares localizados fora do Ocidente. Desse modo, o controle ocidental, sobretudo europeu, sobre outras partes do mundo não se reduz aos aspectos econômicos e políticos, mas também culturais e, em particular, epistemológicos.

Por fim, Ella Shohat e Robert Stam (2006) dissertam sobre o *racismo*, categoria diretamente ligada às explicitadas. Opondo um “eu civilizado” a um “outro selvagem”, alia-se ao *eurocentrismo* e ao *colonialismo* (e ao seu subproduto, o *imperialismo*) para “[...] construir um sentimento de superioridade ontológica da Europa em relação às ‘raças desregradas’.” (SHOHAT e STAM, 2006, p. 45). Nesse sentido, atinge, sobretudo, sociedades que foram diretamente afetadas pela expansão colonialista, com início no século XV, e, posteriormente, imperialista dos séculos XIX e XX: asiáticos, americanos e, em particular, africanos. Constitui-se, assim, como “[...] resultado de opressões concretas” (SHOHAT e STAM, 2006, p. 45), na medida em que, aliada ao *colonialismo*, fomentou e legitimou o dismantelamento das sociedades dominadas e a destruição de sua cultura. Em suma, o *racismo* não é um elemento abstrato, caracterizando-se não apenas como discurso, mas como ações concretas:

[...] os índios eram chamados de ‘bestas’ e ‘selvagens’ para que os brancos europeus pudessem se apropriar de suas terras; os mexicanos eram tachados de ‘bandidos’ para facilitar a ocupação de seu território; e os povos colonizados eram ridicularizados porque o *colonialismo*, em nome do lucro, *procurava destruir as bases materiais de sua cultura, assim como a memória e sua história* (SHOHAT e STAM, 2006, p. 45, grifos nossos).

Diferente do *etnocentrismo*, que implica “[...] olhar para o mundo através das lentes de sua própria cultura”, o *racismo* relaciona-se à legitimação de uma hierarquização das sociedades por meio da construção e da disseminação de estereótipos acerca de outras “raças”, “[...] na tentativa de estigmatizar a diferença com o propósito de justificar vantagens injustas ou abusos de poder, sejam eles de natureza econômica, política, cultural ou psicológica.” (SHOHAT e STAM, 2006, p. 51). Ao mesmo tempo, Ella Shohat e Robert Stam constatarem que os discursos e práticas racistas conferem certos “prazeres secretos” aos dominantes: à medida que constroem e reforçam um sentimento de superioridade de determinados grupos em relação aos “outros”, fomentam a construção de uma coesão identitária do “nós”, isto é, “[...] a igualmente simples consolidação de uma identidade de grupo fundada em uma base frágil de antipatia arbitrária” (SHOHAT e STAM, 2006, p. 50).

Kwame Anthony Appiah (1997) constata a existência de duas formas de racismo que estão relacionadas: a *intrínseca* e a *extrínseca*. De acordo com o autor, os racistas intrínsecos “[...] estabelecem diferenças morais entre os membros das diferentes raças, por acreditarem que cada raça

tem um *status* moral diferente, independentemente das características partilhadas por seus membros.” (APPIAH, 1997, p. 35). Assim, cada parcela da humanidade identificada com um tipo racial específico possuiria qualidades que lhes seriam próprias, aspectos que determinariam sua posição na hierarquização forjada concernente às sociedades humanas. Por sua vez, o racismo extrínseco utiliza esse pressuposto para externar seu ódio e legitimar sua dominação em relação ao outro, considerado moral e intelectualmente inferior, tendo em vista que “[...] fundamenta suas aversões em alegações sobre características objetáveis”. (APPIAH, 1997, p. 34). Para Appiah, “[...] o racismo extrínseco costuma ser a base para tratarmos as pessoas pior do que faríamos em outras circunstâncias, e para lhes darmos menos do que aquilo que sua humanidade as habilita.” (APPIAH, 1997, p. 40). Nessa perspectiva,

[...] a base da discriminação que os racistas extrínsecos fazem entre os povos é sua crença em que os membros das diferentes raças diferem em aspectos que *justificam* o tratamento diferencial; aspectos - como a honestidade, a coragem ou a inteligência - incontrovertidamente consideradas (ao menos na maioria das culturas contemporâneas) aceitáveis como base para o tratamento diferencial de pessoas. (APPIAH, 1997, p. 33, grifo do autor).

O racismo é também multiforme, e desloca-se entre o ambíguo sentimento de repulsa e de atração pelo que é considerado primitivo, exótico: é a “arte do falso elogio”, nas palavras de Ella Shohat e Robert Stam (2006), pois percebe a diferença do “outro” de modo superficial, como uma ficção erótica que somente visa satisfazer os prazeres muitas vezes reprimidos dos dominantes. Segundo os autores, o racismo possui, nesse sentido, contradições internas que “[...] mascaram com frequência uma atração pelo objeto detestado.” (SHOHAT e STAM, 2006, p. 47). Assim, “[...] o ataque obsessivo pode mascarar uma identificação perversa, a repulsa pode esconder o desejo [...]. O colonizador racista se sente ameaçado por uma atração quase arrebatadora.” (SHOHAT e STAM, 2006, p. 47).

Além disso, o *racismo* possui um aspecto estrutural, uma vez que é capaz de atingir não apenas indivíduos isoladamente, mas sociedades inteiras de modo generalizado, uma vez que os alvos desses discursos também podem reproduzi-los, muitas vezes de maneira inconsciente. Em outras palavras, “[...] em uma sociedade sistematicamente racista ninguém está isento desse discurso hegemônico, nem mesmo suas vítimas.” (SHOHAT e STAM, 2006, p. 47). Desse modo, “[...] como o racismo é um discurso assim como uma prática, um membro de uma comunidade oprimida também pode adotar um discurso racista: o negro antinegro, o judeu que odeia a si mesmo.” (SHOHAT e STAM, 2006, p. 47).

À vista disso, “[...] é tanto individual quanto sistêmico, parte do tecido da psique e do sistema social, ao mesmo tempo cotidiano e abstrato” (SHOHAT e STAM, 2006, p. 52), uma vez que também se relaciona a práticas institucionais que marginalizam e oprimem os grupos considerados inferiores na hierarquização forjada. Dessa forma, “[...] não se trata de uma simples questão de atitude, mas de um aparelho institucional e discursivo construído historicamente através da desigualdade drástica da distribuição de recursos e oportunidades, da divisão injusta da justiça, da riqueza, do prazer e da dor.” (SHOHAT e STAM, 2006, p. 52). Em síntese, os autores analisam os principais mecanismos existentes no repertório colonial racista, a saber:

(1) a afirmação de uma ausência, ou seja, a projeção de uma raça como deficiente em relação às normas europeias, sem ordem, inteligência, decoro sexual, civilização ou mesmo história [...] O racismo também envolve (2) a obsessão pela hierarquia, pela categorização não apenas dos povos (colocando os europeus acima dos não-europeus), mas também dos artefatos e práticas culturais (cultivo da terra acima do nomadismo, o tijolo acima da palha, a melodia acima da percussão. O racismo também implica os processos relacionados de (3) culpar a vítima e (4) recusar empatia, à recusa de compreender os problemas dos povos que lutam pela sobrevivência dentro da ordem social existente, a adoção de uma distância calma e cética diante a opressão. A prática do racismo envolve também (5) a desvalorização sistemática da vida, que diversas vezes toma a forma extrema de incitações abertas ao assassinato. (SHOHAT e STAM, 2006, p. 52-53).

Nessa linha de raciocínio, no que diz respeito ao último ponto tratado por Shohat e Stam (2006), Frantz Fanon (1968) afirma que o mundo colonial era maniqueísta, haja vista que as sociedades colonizadas, em contraposição à Europa “civilizada”, eram percebidas como destituídas de valores morais, sendo representadas como “[...] uma espécie de quintessência do mal” (FANON, 1968, p. 30). Nesse sentido, os grupos autóctones eram vistos como “[...] o mal absoluto”, uma vez que se constituíam como “[...] elemento [s] corrosivo [s] que destrói [em] tudo o que dele [s] se aproxima, [...] depósito [s] de forças maléficas, instrumento [s] irre recuperável [eis] de forças cegas.” (FANON, 1968, p. 31). Assim, Fanon (1968) afirma que não bastava ao colonizador exercer o controle físico do espaço conquistado. Era necessário controlar a construção dos estigmas sobre a população dominada, desumanizando e animalizando o colonizado.

Achile Mbembe (2014) retoma os argumentos construídos por Fanon (1968), e afirma que as representações racistas sobre o negro e sobre o africano forjadas pelo Ocidente, o que denominou de *poço de alucinação*, encontram-se fortemente interligadas, uma relação de coprodução na qual “[...] falar de um é efetivamente evocar o outro.” (MBEMBE, 2014, p. 75). Nesses discursos, o negro é resumido ao papel de matéria-prima e/ou mão de obras destinadas a servirem aos interesses dos conquistadores. Ao mesmo tempo, houve a construção dos estigmas relacionados ao continente

africano, quase sempre associado à tirania, à superstição, à violência, ao exotismo, à escravidão, supostamente destituído de qualquer forma de humanidade e incapaz de construir qualquer tipo de autonomia epistemológica, cultural, política, econômica. Assim, “[...] na consciência moderna, ‘África’ é o nome que geralmente outorgamos às sociedades consideradas impotentes.” (MBEMBE, 2014, p. 93). Em outras palavras,

[...] mundo pleno de dureza, violência e devastação, África seria o simulacro de uma força obscura e cega, emparedada num tempo de certa maneira pré-ético e até pré-político. É algo que nos dificulta os laços de humanidade. Pois, *aos nossos olhos, a vida por lá simplesmente nunca será uma vida humana.* (MBEMBE, 2014, p. 93-94, grifos nossos).

Criou-se, dessa forma, uma cisão entre as duas esferas do mundo, segundo essa perspectiva eurocêntrica e racista: uma delas se refere ao interior do território “civilizado” europeu; a segunda se relaciona ao exterior, ao “outro”, espaço “primitivo” e “selvagem” localizado fora da Europa, especialmente na África. A primeira, humana, é “[...] regida pelo direito e pela justiça, condições não só da vida em sociedade, mas também da vida internacional, que é necessário desenhar, delimitar e cultivar.” (MBEMBE, 2014, p. 108). Em contrapartida, a última, onde habitam populações consideradas “subumanas” a serem civilizadas, constitui-se supostamente como um espaço do não-direito, como uma terra sem lei na qual é possível saquear, pilhar, violar e matar impunemente, como o outro mundo em que “[...] o único princípio de conduta é *o direito do mais forte.*” (MBEMBE, 2014, p. 108-109, grifos nossos). Achile Mbembe vai ao encontro do que defende Appiah (1997), Fanon (1968), Shohat e Stam (2006), e afirma que esses discursos racistas se tornaram o fundamento ideológico que tentou legitimar o colonialismo. Nesse sentido,

[...] o selvagem é, portanto, simultaneamente contra a Humanidade e contra a natureza e, logo, duplamente estranho à condição humana. Deste ponto de vista, o Outro Mundo equivale a uma zona fora da Humanidade, fora do espaço onde se exerce o direito dos homens. É um espaço onde o direito dos homens sobre aqueles que afinal não são verdadeiros homens. Desta forma, se houver homens nesses territórios trata-se de homens por natureza desumanos.

Para fundamentar a submissão, alega-se que ele é escravo por natureza e, assim, um inimigo [...] nem todos os homens têm os mesmos direitos. Na realidade, existe um direito, para os civilizados, de dominar os não-civilizados, de conquistar e de subjugar os bárbaros, devido à sua intrínseca inferioridade moral, de anexar as suas terras, ocupá-las e explorá-las. (MBEMBE, 2014, p. 110-111).

É importante compreendermos o papel central ocupado pela Historiografia e pela Historiografia da Educação na disseminação dos discursos e das práticas eurocêntricas, colonialistas, imperialistas e racistas. As obras historiográficas produzidas nos séculos XVIII e XIX

foram, nesse sentido, importantes meios de disseminação e fortalecimento desses enunciados, na Europa e fora dela, constituindo-se como potentes instrumentos pedagógicos. Reforçavam, assim, preconceitos raciais, ao mesmo tempo em que defendiam uma pretensa superioridade europeia que legitimaria a escravidão, o *colonialismo* e o *imperialismo*. Diante do que foi exposto, consideramos importante analisarmos de que formas o conhecimento histórico forjado pela Filosofia da História (relacionada ao Iluminismo e ao pensamento hegeliano) e pelo Positivismo nos séculos XVIII e XIX fundamentaram-se nas categorias discutidas e, com pretensões de abarcar o universal, contribuíram para a construção de estereótipos racistas acerca do continente africano e do negro. Ao mesmo tempo, acreditamos ser imprescindível discutirmos como essa hegemonia epistemológica eurocêntrica fez com que se impusesse um silenciamento historiográfico da África sobre si mesma.

## 1.2. O SILENCIAMENTO EPISTEMOLÓGICO AFRICANO FRENTE À HEGEMONIA FILOSÓFICA E CIENTÍFICA EUROPEIA

A Filosofia da História e a historiografia positivista, que surgiram respectivamente no setecentos e no oitocentos, almejavam a construção de uma história de caráter universal dentro de uma ótica eurocêntrica e racista. Essas perspectivas historiográficas, embora representassem apenas alguns dos arcabouços teórico-metodológicos existentes, fundamentaram a produção e a disseminação do conhecimento histórico construído pelo europeu sobre si mesmo e sobre outras sociedades e tornaram-se paradigmas hegemônicos. Isso se deveu, sobretudo, à almejada supremacia política, econômica e epistemológica da Europa a partir do século XV, como já foi discutido, e que ganhou mais força a partir do movimento iluminista e do desenvolvimento de modelos científicos ocidentais, ambos com anseios universalizantes.

O Iluminismo foi um movimento intelectual que, florescendo inicialmente na França, no século XVIII, contrapôs-se ao Antigo Regime. Tecia críticas, sobretudo, ao Absolutismo monárquico, à rígida hierarquização social e às igrejas, mais especificamente à Igreja Católica. Esses questionamentos fundamentavam-se no fato de que essas instituições, em detrimento da marginalização social da maioria da população, permitiam a concentração de grande parte do poder político nas mãos dos reis, restringiam a liberdade individual e concediam demasiados privilégios às elites clericais e nobiliárquicas. De acordo com Eric Hobsbawm (1996), para o movimento ilustrado,

[...] libertar o indivíduo das algemas que o agrilhoavam era o seu principal objetivo: do tradicionalismo ignorante da Idade Média [*sic*], que ainda lançava sua sombra pelo mundo, da superstição das igrejas [...], da irracionalidade que dividia os homens em hierarquia de patentes mais baixas e mais altas de acordo com o

nascimento ou algum outro critério irrelevante. A liberdade, a igualdade e, em seguida, a fraternidade de todos os homens eram seus slogans [...]. Em teoria, seu objetivo era libertar todos os seres humanos. (HOBSBAWM, 1996, p. 30-31).

Nesse sentido, segundo Reinhart Koselleck (1999), é preciso compreender que o pensamento iluminista “[...] desenvolveu-se a partir do Absolutismo, no início como sua consequência interna, em seguida como sua contraparte dialética e como o inimigo que preparou sua decadência” (KOSELLECK, 1999, p. 19), e, especificamente no caso francês, foi impulsionado pelo autoritarismo de Luís XIV (que governou o país de 1643 a 1715). Ao mesmo tempo, no que diz respeito às perspectivas anticlericais e seculares defendidas pelo Iluminismo, Francisco Falcon (2009) constata que “[...] a hegemonia das ideias ilustradas [...], sob o domínio da Razão, aprofundava seus ataques às igrejas em geral, mais em particular à Igreja Católica Romana.” (FALCON, 2009, p. 9). Para os intelectuais ilustrados, refutar essas instituições políticas e religiosas, há tanto tempo cristalizadas na Europa, era fundamental para que a humanidade pudesse abandonar os resquícios do passado, lançando luzes às trevas que obscureciam o homem.

Franco Venturi (2003) afirma que os filósofos iluministas defendiam uma racionalização das instituições políticas que governavam as sociedades, em oposição à perspectiva religiosa, uma vez que, segundo estes intelectuais, “[...] a estrutura social era capaz de sobreviver e de se regular por si mesma, sem Deus.” (VENTURI, 2003, p. 238-239). Do mesmo modo, para o pensamento ilustrado, a construção do conhecimento também deveria se fundamentar na Razão, de caráter universal, de modo que, distanciando-se das arcaicas estruturas políticas e religiosas de outrora, impulsionasse o ser humano em direção a um pretenso progresso. Assim, havia no Iluminismo uma projeção otimista de que o destino último do ser humano era tornar-se racional e civilizado.

Para Eric Hobsbawm (1996), tal otimismo relacionava-se diretamente ao desenvolvimento científico e tecnológico ocorrido ao longo do século XVIII, bem como ao crescimento do comércio e ao fortalecimento da burguesia. Sobre estes aspectos, o autor cita como exemplos: o quase total mapeamento dos oceanos até os oitocentos, “[...] graças à notável competência dos navegadores” (HOBSBAWM, 1996, p. 16); os meios de transporte por terra e por mar cada vez mais velozes; os meios de comunicação cada vez mais eficazes; as manufaturas cada vez mais lucrativas; e o avanço das ciências (sobretudo da química, na década de 1780), “[...] que se dedicavam à solução de problemas produtivos.” (HOBSBAWM, 1996, p. 29). Isso culminou, nas últimas décadas deste mesmo século, na Revolução Industrial, iniciada na Inglaterra e que posteriormente propagou-se por outros países<sup>3</sup>. Em suma:

---

3 Segundo Erick Hobsbawm (1996), a partir da década de 1780 a manufatura foi aos poucos substituída pelas indústrias - a princípio, as têxteis. A industrialização foi financiada pela burguesia da Inglaterra, país precursor da Revolução,

[...] de fato, o Iluminismo, a convicção no progresso do conhecimento humano, na racionalidade, na riqueza e no controle sobre a natureza - de que estava profundamente imbuído o século XVIII - derivou sua força primordialmente do evidente progresso da produção, do comércio e da racionalidade econômica e científica que se acreditava estar associada a ambos. (HOBSBAWM, 1996, p. 30).

Para grande parte dos filósofos iluministas, esse progresso almejado confundia-se com os paradigmas civilizacionais europeus, que deveriam ser alcançados por todas as sociedades<sup>4</sup>. Havia, assim, uma compreensão pretensiosa de que as estruturas políticas, econômicas, sociais e culturais europeias, teoricamente mais desenvolvidas, eram modelos universalizáveis. Nesse sentido, a humanidade era percebida em sua totalidade, como algo indivisível, desprezando-se as diversidades socioculturais existentes, e que, por isso, deveria caminhar rumo a um mesmo destino. Segundo José D'Assunção Barros (2011), tal perspectiva foi ao encontro do desejo nutrido por estes intelectuais em formular leis gerais que pudessem explicar o desenvolvimento das sociedades, em especial do ponto de vista histórico. O autor afirma que

[...] a obsessão pela ideia de uma unidade generalizável para todas as sociedades humanas, podia levar alguns iluministas a simplesmente descartar as evidências mais incômodas acerca da alteridade radical que podia ser encontrada entre sociedades distintas [...]

Ao lado das considerações sobre a uniformidade e universalidade da natureza humana, a convicção de que era possível apreender uma lógica por trás da diversidade histórica era o outro alicerce do Iluminismo. (BARROS, 2011, p. 76-77).

Como consequência, surgiu no século XVIII a Filosofia da História, cujos representantes tiveram origem sobretudo no pensamento ilustrado. Segundo José D'Assunção Barros (2011), os intelectuais pertencentes a esse campo tinham como objetivo identificar uma lógica supostamente intrínseca ao desenvolvimento histórico da humanidade, a partir de uma ótica eurocêntrica, de modo

---

que há muito via ascender seu poder econômico e político devido à alta lucratividade do comércio do algodão, bem como à política econômica de Cercamentos colocada em prática nos campos ingleses, que teve como consequências o aumento do monopólio burguês sobre estas terras e o êxodo rural.

Assim, as invenções da máquina a vapor e dos teares mecânicos; bem como o início da utilização do carvão mineral como combustível e o desenvolvimento dos motores à explosão, do dínamo, do telégrafo e do telefone, possibilitaram uma transformação gradativa dos meios de produção e de comunicação existentes.

4 Ella Shohat e Robert Stam (2006), assim como Lilia Moritz Schwarcz (1993), afirmam que havia dissidências sobre essas questões dentro do movimento ilustrado. Nesse sentido, Jean Jacques Rousseau, por exemplo, “[...] de certa forma se afastava da Ilustração, já que refletia sobre um progresso às avessas” (SCHWARCZ, 1993, p 45), uma vez que acreditava ser o modelo civilizacional europeu corrompido; e defendia a tese de que o “bom selvagem”, em seu “estado de natureza”, era moralmente superior ao ser “civilizado”. Além de Rousseau, seu contemporâneo Denis Diderot tinha um posicionamento semelhante, afirmava que eram os colonizadores os verdadeiros bárbaros, denunciava a escravidão como um crime contra a natureza, e “[...] clamava a insurreição africana contra os europeus” (SHOHAT e STAM, 2006, p. 134).



a compreenderem o passado humano e, ao mesmo tempo, especularem sobre o futuro. Via de regra, esses filósofos compreendiam a História como um processo evolutivo linear, tendo em vista que “[...] o tempo histórico afirma-se como vetorial, contínuo, progressivo, passível de ser representado como uma seta que aponta para o futuro.” (BARROS, 2011, p. 133).

Ressaltamos que, de acordo com essas perspectivas, o destino histórico das sociedades era se assemelharem à Europa, considerada o ponto mais avançado da civilização; enquanto outros povos, como os africanos, eram percebidos como primitivos nesse processo civilizatório. Nesse sentido, Barros afirma que um “[...] limite ideológico do Iluminismo era o seu *eurocentrismo*, já que seus pensadores concebiam as sociedades europeias como a parte mais avançada da humanidade e, na verdade, como um modelo a ser atingido por todas as outras.” (BARROS, 2011, p. 89).

Érico Andrade (2017), nessa linha de raciocínio, constata outro elemento eurocêntrico e racista do pensamento ilustrado: considerando-se legítimo construtor do conhecimento, este tentava explicar sobre os processos históricos pelos quais passaram a Europa, ao mesmo tempo em que “[...] não se sente inibido para falar de outros povos, dos quais os filósofos iluministas tinham pouco conhecimento.” (ANDRADE, 2017, p. 301). Para esses intelectuais, apenas aqueles que haviam atingido pleno status de humanidade (ou seja, os europeus) teriam o direito e a capacidade de refletirem racionalmente sobre si e sobre “os outros”. Desse modo, o paradigma iluminista retirava o direito de outras sociedades falarem, por si, de si mesmas, reforçando a hegemonia de uma epistemologia ocidental, supostamente marcada pela neutralidade, pela racionalidade e pela objetividade. Isto posto, o Iluminismo “[...] julga outros povos sem considerar a imagem que eles fazem de si mesmos, a sua autoimagem”, com base num modelo epistemológico exclusivamente ocidental. (ANDRADE, 2017, p. 301).

Ao defenderem que o único e legítimo caminho para o progresso era o mesmo já percorrido pelas sociedades europeias, os filósofos iluministas consideravam os outros povos, em particular os africanos, como hierarquicamente inferiores. Dentro desse sistema classificatório eurocêntrico e racista, a África era percebida como um lugar em que viviam seres primitivos, bárbaros; ao passo em que “[...] os negros estariam mais próximos dos animais do que propriamente dos demais seres humanos.” (ANDRADE 2017, p 305). Nessa linha de raciocínio, Voltaire, David Hume e Immanuel Kant, por exemplo, embora possuíssem posições filosóficas muitas vezes distintas, defendiam a evidente inferioridade africana e a barbárie presente nas populações negras, ao contrário da natural superioridade branca, europeia. Longe de contradizer a pretensa universalidade do pensamento racional europeu, o suposto caráter primitivo das sociedades africanas era percebido como consequência da indolência e da bestialidade que lhes eram intrínsecas. Desse modo, esses filósofos

acreditavam que “[...] a razão que ilumina a todos não tem luz própria no continente africano.” (ANDRADE, 2017, p. 306).

Segundo esses filósofos, os africanos, destituídos de humanidade e, por isso, próximos ao estado de natureza, eram irracionais, incapazes de refletirem de modo autônomo sobre si mesmos. Além disso, os intelectuais ilustrados afirmavam que as sociedades africanas não conseguiam mover-se por si mesmas na marcha da história, tornando imprescindível que fossem tuteladas pelas sociedades mais avançadas, mesmo que por meios violentos, a fim de que conseguissem finalmente agir de maneira racional, “[...] assim como um animal precisa de um adestrador para agir corretamente.” (ANDRADE, 2017, p. 305). Nesse sentido, esse discurso legitimava também a dominação e a escravização dos africanos pelos europeus, uma vez que aqueles, considerados obstáculos ao progresso da humanidade, deveriam curvar-se ao paradigma civilizacional europeu. Em outras palavras, Érico Andrade afirma que

[...] o discurso iluminista traça uma relação entre os negros [invariavelmente chamados de selvagens, próximos, segundo Voltaire, dos rinocerontes e elefantes] e os animais, com o intuito de mostrar que os negros não podem, assim como os animais, galgar autonomia por si mesmos [...]. Por essas razões, é necessário guiar os negros por meio do esclarecimento de sua condição quase animal ou dissolver a sua cultura para que a inexorável marcha do progresso não conheça limites. Em todos os casos, a dominação não é estranha à razão iluminista, porque ela é uma consequência muito provável para “salvar” os negros da selvageria que lhes é imposta por sua condição subumana.

Assim, a animalização do negro consiste em uma estratégia de justificar a sua servidão, uma vez que é perfeitamente aconselhável que seja tutelado por alguém cuja maioria da razão traduza a capacidade de se autogovernar e, por conseguinte, governar quem não é capaz de fazer isso por si mesmo. (ANDRADE, 2017, p. 305).

O pensamento hegeliano, já no século XIX, foi ao encontro desta perspectiva filosófica. Leila Hernandez (2008) afirma que, apesar de ter tecido críticas à Ilustração, Friedrich Hegel, refletindo sobre a Filosofia da História e empreendendo a escrita de uma pretensa história universal, identificou a Razão como motor das sociedades humanas rumo ao progresso. Defendeu a tese de que a maioria das sociedades africanas não faria parte deste processo histórico, uma vez que, considerada primitiva, não teria alcançado sequer o status de humanidade. A África, com exceção das civilizações africanas que se desenvolveram próximas ao Mar Mediterrâneo, era percebida como um continente a-histórico, sem movimento ou desenvolvimento próprios; e o sujeito africano era percebido como incapaz de “[...] ultrapassar os limites da selvageria e de buscar um novo estado de existência.” (HERNANDEZ, 2008, p. 21).

Como mencionamos no início deste capítulo, Hegel defendia a existência de duas Áfricas que teriam permanecido incomunicáveis: uma ao norte do Deserto do Saara, branca, mais

desenvolvida devido ao contato estabelecido com o mundo “civilizado” europeu; e outra ao sul, subsaariana, negra, “primitiva” e “selvagem” por supostamente não terem sido iluminadas com as luzes da “civilização” e da “racionalidade” europeias. Segundo Leila Hernandez (2008), o filósofo defendia que a região norte africana teria marchado rumo a um suposto progresso e se tornado protagonista de sua própria história graças à sua proximidade com a Europa Ocidental e com o Mediterrâneo, considerados o “coração do mundo”. Por outro lado, o oposto acontecera à parcela meridional da África, dado o seu distanciamento, espacial e cultural, do mundo europeu e mediterrânico. Desse modo, podemos compreender que, para o pensamento hegeliano, não havia chances de desenvolvimento algum, em particular histórico, fora das áreas de influência europeias e mediterrânicas. Hernandez afirma:

[...] a história se restringia aos espaços geográficos que tinham como elemento de união o mar Mediterrâneo, promotor da civilização. Estavam ligados a esse “coração do mundo antigo” o sul da Europa, o sudoeste da Ásia, a África Setentrional (Marrocos, Fez, Argel, Túnis, Trípoli) e o Egito [...]. Assim, pois, o Mediterrâneo é o coração do mundo antigo, o que o condiciona e o anima, o centro da história universal, porquanto essa se acha em si relacionada. (HERNANDEZ, 2008, p. 19).

Hegel questionava, por vezes, até mesmo o pertencimento da região africana setentrional ao próprio continente, tendo em vista seu avançado estágio de desenvolvimento segundo os moldes europeus (como eram os casos do Egito e da Núbia na Antiguidade), e, por isso, associava sua localização à Europa. Ao mesmo tempo, afirmava que a África propriamente dita, a maior porção do continente, corresponderia apenas à região situada abaixo do referido Deserto, e permanecia em estado de barbárie, quase totalmente desconhecida aos olhos ocidentais. Essa teoria foi sistematicamente debatida e refutada por historiadores africanos no século XX, conforme abordaremos no segundo capítulo deste trabalho. Em outras palavras, para Hegel

[...] torna-se, portanto, evidente a existência de duas Áfricas com aspectos geográficos diferentes, classificadas em estágios de desenvolvimento diversos, povoadas por etnias distintas, branca e negra e, por fim, uma com e a outra sem história. Nessa perspectiva a África ao Sul do Saara, até hoje conhecida como África negra, é identificada por um conjunto de imagens que resulta em um todo diferenciado, exótico, primitivo, dominado, regido pelo caos e geograficamente impenetrável. (HERNANDEZ, 2008, p. 21).

Embora tenha sido em grande parte superada no século XIX devido ao fortalecimento de métodos mais científicos e menos especulativos de investigação, a Filosofia da História do oitocentos de origem ilustrada deixou seu legado à posteridade. De acordo com José D’Assunção Barros (2011), de modo geral, o Iluminismo lançou as bases para a construção de uma nova

corrente filosófica no oitocentos, o Positivismo, que, assim como o pensamento ilustrado, defendia a necessidade de formulação de leis gerais, universais, para compreender o desenvolvimento da humanidade; bem como considerava serem a racionalidade e a neutralidade imprescindíveis na construção do conhecimento. Além disso, acreditava no progresso da humanidade, por meio das ciências, rumo a um estágio de evolução máxima: o estágio positivo.

Tendo como precursor Augusto Comte, as ideias positivistas, no entanto, denotaram uma guinada conservadora em relação à Ilustração, embora tenham herdado traços importantes desta. Segundo José D'Assunção Barros (2011), um aspecto novo nesse cenário filosófico foi o conceito de *ordem*, acrescido aos ideais iluministas. Para os positivistas, o progresso da humanidade aconteceria por meio do avanço supostamente natural das ciências e da tecnologia, impulsionado pela burguesia industrial, e caberia às classes trabalhadoras esperar pacientemente que este acontecesse. O Positivismo rejeitava, desse modo, o caráter revolucionário do Iluminismo, à medida que a classe burguesa impunha aos trabalhadores um processo de despolitização, e ocultava “[...] o fato de que este tipo de progresso não vem acompanhado necessariamente de progresso nas relações sociais, na ética, na espiritualidade e na busca da supressão da desigualdade humana.” (BARROS, 2011, p. 93-94). Em outras palavras: fomentando a submissão do proletariado às classes dominantes, “[...] com seu discurso de ‘ordem e progresso’, o Positivismo passaria de fato a constituir zelosamente uma das estratégias discursivas mais favoráveis aos novos objetivos da burguesia dominante.” (BARROS, 2011, p. 95).

A ideologia positivista foi marcante para a Historiografia europeia, sobretudo a partir de meados do século XIX. Os historiadores deste período, aproximando-se dos paradigmas das Ciências Naturais, almejavam a construção de um conhecimento histórico neutro, objetivo, e que desse conta de explicar o desenvolvimento das diversas sociedades humanas a partir de leis universais. O modelo civilizacional europeu era considerado o mais avançado e, por isso, encarado como um ponto de referência para outros povos, em especial os africanos, percebidos como arcaicos.

Nesse sentido, José D'Assunção Barros constata que Henry Thomas Buckle, um dos precursores da Historiografia positivista, defendia em suas obras a teoria de que o progresso estava ligado ao avanço científico e tecnológico; ao mesmo tempo em que estabelecia “[...] uma hierarquia entre sociedades que situa a Europa no topo e rebaixa paternalisticamente os povos americanos e africanos.” (BARROS, 2011b, p. 97). A História era, assim, narrada sob uma perspectiva exclusivamente europeia, marginalizando ou excluindo o “outro”.

Ademais, segundo Thomas Skidmore (1976), Buckle, defensor de um determinismo ambiental, acreditava que os europeus, localizados no hemisfério norte, haviam conquistado uma

hegemonia político-econômica devido às condições climáticas favoráveis, sobretudo devido ao clima temperado. Por outro lado, Buckle afirmava que as sociedades desenvolvidas em regiões tropicais, em especial as africanas e as americanas, eram inferiores: por causa de condições ambientais desfavoráveis (como o calor intenso e a natureza selvagem predominante), estas continuavam presas à barbárie. Assim sendo, nessa perspectiva eurocêntrica e racista, Buckle afirmava que

[...] os europeus do Norte tinham atingido o poder econômico e político superior aos outros devido à hereditariedade e ao meio físico favoráveis. Em resumo, os europeus do Norte eram raças “superiores” e gozavam do clima “ideal”. O que, por certo, implicava em admitir, implicitamente, que raças mais escuras ou de climas tropicais nunca seriam capazes de produzir civilizações comparativamente evoluídas [...]. Não por coincidência, tal análise era dirigida à área que tinha sucumbido à conquista europeia a partir do século XV: África e América Latina. (SKIDMORE, 1976, p. 44).

Muryatan Barbosa (2008) afirma que, assim como a Filosofia da História, a Historiografia positivista pode ser compreendida como um dos “[...] casos extremos deste provincialismo europeu, autodeclarado universalista.” (BARBOSA, 2008, p. 48). Isso porque, “os outros”, sobretudo as sociedades africanas, eram percebidos somente quando comparados aos europeus, e nunca por causa dos seus próprios pontos de vista. Numa perspectiva francamente eurocêntrica, os historiadores positivistas compreendiam as sociedades não-europeias como as categorias mais primitivas do processo de desenvolvimento humano, ignorando seus movimentos históricos singulares e muitas vezes distintos dos que ocorreram na Europa. Ressaltavam, assim uma suposta “[...] crença na excepcionalidade europeia.” (BARBOSA, 2008, p. 48). Dito de outro modo: os profissionais da História positivista do século XIX acreditavam que esses povos, em particular os africanos, em detrimento de suas especificidades históricas, apenas “[...] deveriam ser estudados como estágios de um caminho civilizacional único, cujo ápice seria a Europa Ocidental.” (BARBOSA, 2008, p. 48). Assim como os filósofos da História de outrora, a hegemonia historiográfica europeia de caráter positivista impôs um novo silenciamento epistemológico ao continente africano.

Ademais, o documento escrito, de origem oficial, tinha lugar central para os historiadores positivistas em sua busca pela construção de um conhecimento pretensamente objetivo, neutro. Do ponto de vista metodológico, a fonte histórica era considerada transmissora de informações fidedignas a serem resgatadas pelo pesquisador que, por sua vez, dedicava-se a reconstruir, por meio da narrativa, o passado tal qual supostamente ocorrera. Nesse sentido, ao excluir-se outros tipos de fontes, tais como a tradição oral, privilegiava-se a construção de uma história

eminentemente sobre a Europa, marcada pela cultura escrita, em detrimento da África, cuja maior parte dos povos possuía tradições singulares baseadas na oralidade (tal como será discutido no segundo capítulo).

Foi possível, assim, compreendermos de que modo esse repertório filosófico e historiográfico ajudou a forjar e a sedimentar os discursos eurocêntricos, colonialistas (e imperialistas) e racistas nos séculos XVIII e XIX. Esses enunciados estiveram presentes na Filosofia da História de origens iluminista e hegeliana, bem como na Historiografia positivista, e contribuíram para construir e legitimar uma hegemonia epistemológica ocidental, sobretudo de caráter europeu. Para além da Europa, essas teorias chegaram ao Brasil, ainda no oitocentos, e orientaram a produção historiográfica brasileira, ainda incipiente, num período em que o país almejava a construção de uma história nacional oficial após emancipar-se do controle político português. Ademais, esse arcabouço teórico fundamentou também a produção de livros didáticos brasileiros, iniciada no século XIX, que, em grande parte, ora marginalizavam, ora apagavam a presença dos negros na história brasileira.

### 1.3. EUROCENTRISMO E RACISMO NA PESQUISA E NO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

Nas primeiras décadas após sua independência política, ocorrida em 1822, o Brasil enfrentou diversas crises nos cenários político e social. D. Pedro I, ao assumir o trono, outorgou em 1824 uma Constituição de cunho centralizador e, por meio do Poder Moderador, concentrava grandes poderes em suas mãos e interferia no Judiciário e no Legislativo. Além disso, somava-se o início dos debates sobre a abolição da escravatura, nos anos 1830, cujos defensores, segundo Emília Viotti da Costa (2008), embora não tenham conseguido se organizar nesse momento como um movimento estruturado (o que só aconteceu na segunda metade do século XIX), disseminavam as ideias abolicionistas por meio dos pasquins. Segundo a autora, o abolicionismo fora impulsionado, sobretudo, pela resistência negra, pelas camadas médias urbanas (a partir da década de 1860) e pela pressão inglesa; culminando, em 1888, na Lei Áurea, que extinguiu o sistema escravocrata no país.

De acordo com Lilia Moritz Schwarcz e Heloisa Starling (2015), a excessiva centralização política, que sufocava a autonomia das províncias e, por vezes, a marginalização do negro liberto ou escravizado na sociedade, motivaram a insurgência de movimentos rebeldes em vários pontos do país, sobretudo no Período Regencial: citamos como exemplos a Revolta dos Malês (1835) e a Sabinada (1838), esta última de caráter explicitamente separatista. Diante dessas ameaças à unidade territorial e às hierarquias sociais estabelecidas, o Estado, juntamente à elite letrada, precisou

desenvolver estratégias para fomentar a construção de uma identidade nacional e de um sentimento patriótico; ao mesmo tempo em que legitimasse a manutenção das excludentes estruturas da sociedade brasileira, dificultando a ascensão das camadas populares, sobretudo dos negros, e a consequente perda de privilégios dos grupos dominantes. Os Institutos Históricos e Geográficos, constituídos tanto no Rio de Janeiro quanto em algumas províncias, foram emblemáticos nesse sentido.

Não seria possível discutirmos sobre a historiografia produzida nesse período, em especial pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), sem debatermos acerca das perspectivas teórico-metodológicas que orientaram seus membros na construção de suas obras. Assim, consideramos importante compreender que, segundo Michel de Certeau (1982), a produção do conhecimento histórico encontra-se relacionada a três elementos: ao *lugar social* ocupado pelo pesquisador, às *práticas científicas* lançadas mão durante o desenvolvimento da pesquisa, e à *escrita* do texto. Nesse sentido, a operação historiográfica se constitui como um processo mais coletivo do que individual, uma vez que permanece vinculada a “[...] um lugar de produção socioeconômico, político e cultural” e, ao mesmo tempo, “[...] submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada a uma particularidade.” (CERTEAU, 1982, p. 66-67). Em outras palavras, “[...] como o veículo saído de uma fábrica, o estudo histórico está muito mais ligado ao complexo de uma fabricação específica do que o estatuto de efeito de uma filosofia pessoal ou à ressurgência de uma realidade passada. *É produto de um lugar.*” (CERTEAU, 1982, p. 73, grifos nossos).

Refletir sobre o *lugar social* no qual encontravam-se o IHGB e os intelectuais associados é imprescindível para entendermos os procedimentos historiográficos que possibilitaram a produção dos trabalhos nesta instituição a partir de perspectivas eurocêntricas e racistas. Lilia Schwarcz (1993) e Manoel Luiz Salgado Guimarães (1988) afirmam que o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro foi criado em 1838 no Rio de Janeiro, com intuito de coletar e armazenar documentos históricos, bem como fomentar a escrita de uma história brasileira original, de caráter oficial, de forma a contribuir para a unificação nacional num momento em que o país era assolado por revoltas que podiam colocá-la em xeque, como já foi discutido. Além de produzir esse conhecimento histórico de caráter nacionalista, caberia ao IHGB disseminá-lo por meio de artigos científicos presentes na Revista do Instituto, em circulação desde 1839, e da elaboração de livros didáticos. Nesse sentido, tornava-se imprescindível, segundo os fundadores dessa instituição, recuperar no passado supostos mitos e heróis que corroborassem a construção e a propagação de um genuíno sentimento patriótico, por meio de uma produção historiográfica nacional. Segundo Schwarcz, havia o desejo de “[...] não só ensinar e divulgar conhecimentos, como formular uma história que, a exemplo dos demais modelos europeus, se dedicasse à exaltação e glória da pátria.” (SCHWARCZ,

1993, p. 102). Em suma, para os membros do Instituto, “[...] a história é, assim, o meio indispensável para forjar a nacionalidade.” (GUIMARÃES, 1988, p. 14).

Os autores constataam que o espaço acadêmico do IHGB era constituído por sócios pertencentes à elite brasileira, recrutados menos devido às suas competências científicas e mais pelas influências políticas que exerciam. Sobre este aspecto, Schwarcz afirma que “[...] dos 27 sócios fundadores, nota-se que, entre eles, 22 ocupam posições de destaque na hierarquia interna do Estado” (SCHWARCZ, 1993, p. 101), além do fato de o próprio imperador D. Pedro II, a partir dos anos 1840, ter começado a financiar a instituição e a participar assiduamente das reuniões acadêmicas. Ademais, é importante ressaltarmos que esses intelectuais traziam para suas pesquisas grande rigor metodológico, visando reconstituir o passado “glorioso” do país tal qual supostamente ocorrera, e produziam uma historiografia de caráter francamente eurocêntrico, voltada majoritariamente para a exaltação dos “grandes homens”, ou seja, de sujeitos pertencentes a uma elite eminentemente branca, com raízes luso-brasileiras.

Podemos observar que o Positivismo influenciou esses intelectuais, por meio da ênfase ao método científico, inspirado pelas Ciências Naturais, e pela busca da “verdade”. Segundo Guimarães (1988), o IHGB procurou forjar-se, desse modo, como legítimo construtor e propagador do conhecimento histórico sobre o Brasil produzido por seus acadêmicos, bem como de uma identidade brasileira que se opusesse aos anseios separatistas, em prol de uma unidade nacional. O autor afirma que

[...] nada havia de estranho no fato de que aqueles diretamente comprometidos com o projeto do IHGB definissem para a instituição o papel de única e legítima instância para escrever a história do Brasil e para trazer à luz o verdadeiro caráter da Nação brasileira. Pode-se mesmo pensar no Instituto Histórico como locus privilegiado, naquele momento, a partir de onde se “fala” sobre o Brasil. Mais interessante é, contudo, a constatação de que esse papel é legitimado no interior da elite letrada imperial, o que contribuirá para uma progressiva difusão e homogeneização do “projeto nacional” no seio deste grupo social”. (GUIMARÃES, 1988, p. 13-14).

Ao mesmo tempo, Guimarães (1988) destaca as fortes contribuições do pensamento iluminista, sobretudo de inspiração francesa e lusitana (o que explica a presença de elementos de uma moralidade católica conservadora na historiografia produzida pela instituição). O Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, segundo o autor, seguia o modelo das academias ilustradas europeias do século XVIII, cujo acesso era restrito e, numa perspectiva elitista, “[...] regulamentado por critérios que passam necessariamente pelas teias das relações sociais e pessoais.” (GUIMARÃES, 1988, p. 9). Além disso, os membros do IHGB narravam os processos históricos



ocorridos do Brasil, ressaltando o pretense progresso da sociedade brasileira rumo ao modelo de civilização europeu, o que ia ao encontro do anseio de uma continuidade da “missão civilizadora” pretensamente empreendida pelos portugueses, sempre orientada pelo Estado.

Por fim, Guimarães destaca que nesta instituição, também sob uma ótica ilustrada, a História constituía-se como “mestra da vida”, tendo em vista que era “[...] vista segundo sua instrumentalidade para a compreensão do presente e encaminhamento do futuro.” (GUIMARÃES, 1988, p. 12). Caberia conseqüentemente ao historiador auxiliar os agentes políticos na condução da nação rumo ao seu destino e na construção de um sentimento patriótico permeado pela religiosidade católica. Esse intelectual, portanto, sob uma concepção teleológica, “[...] na qualidade de esclarecido, deveria indicar o caminho da felicidade e realização aos seus contemporâneos: fiéis súditos da monarquia constitucional e da religião católica.” (GUIMARÃES, 1988, p. 16). Nesse sentido,

[...] herdeiro de uma concepção antiga de história, lança-se o Instituto Histórico à tarefa de escrever a gênese da Nação brasileira, preocupação, neste sentido, moderna da historiografia europeia do século XIX [...].  
Da história, enquanto palco de experiências passadas, poderiam ser filtrados exemplos e modelos para o presente e o futuro, e sobre ela deveriam os políticos se debruçar como forma de melhor desempenharem suas funções, enquanto marcha linear e progressiva que articula futuro, presente e passado” (GUIMARÃES, 1988, p. 15)

Além do Iluminismo e do Positivismo, outra vertente historiográfica importante a ser destacada nesse contexto é o Historicismo alemão. Segundo José D’Assunção Barros (2011), essa corrente surgiu num momento em que a Alemanha buscava se unificar como nação, bem como almejava impulsionar um processo de modernização de cunho conservador que reduzisse os riscos de eclosão de movimentos revolucionários. Sua repercussão, dentro e fora da Europa, esteve relacionada à formação dos Estados nacionais no século XIX, como foi o caso do Brasil, o que ia ao encontro dos interesses das elites ligadas à burocracia estatal desses países.

Desejando auxiliar na construção de uma identidade nacional pretensamente unificada, numa perspectiva eurocêntrica, esses historiadores se voltavam para o passado a fim de resgatarem elementos históricos que corroborassem esse intento. Assim, se por um lado a historiografia ilustrada e positivista possuíam anseios universalistas, como já discutimos, por outro “[...] o Historicismo alemão buscava proporcionar o consenso social ancorado na ideia de nacionalismo.” (BARROS, 2011, p. 110). Influenciou, desse modo, a historiografia brasileira do período, engajada na construção de uma pretensa narrativa histórica genuinamente brasileira e patriótica que almejava

recuperar a história do país desde a sua gênese, de modo a fomentar a conformação de uma identidade nacional

Ao mesmo tempo, é importante explicitar que, segundo Schwarcz (1993), os intelectuais brasileiros engajados nessa empresa foram influenciados também pelas teorias raciais poligenistas que ganharam espaço na Europa, sobretudo na segunda metade do século XIX. Se até meados do oitocentos uma perspectiva monogenista fora hegemônica no cenário intelectual europeu, posteriormente uma visão poligenista passou a ocupar um lugar de destaque nas ciências. Enquanto o monogenismo defendia que as diferentes sociedades humanas tiveram uma única origem (no qual se encaixava o pensamento ilustrado); a percepção poligenista “[...] insistia na ideia de que as diferentes raças humanas constituíram ‘espécies diversas’, ‘tipos específicos’, não redutíveis, seja pela aclimatação, seja pelo cruzamento, a uma única humanidade.” (SCHWARCZ, 1993, p. 49). Aos poucos, a visão otimista anterior, que acreditava no progresso das diversas sociedades, perdeu cada vez mais espaço. Principalmente associada à Antropologia, o poligenismo passou a refutar a ideia de um processo evolutivo único, defendendo a noção de uma suposta imutabilidade dos seres humanos.

Tais teorias iam ao encontro da perspectiva darwinista social. Apropriando-se das reflexões propostas pelo naturalista Charles Darwin, muitos poligenistas transpuseram conceitos como os de *raça*, *seleção natural*, *competição* e *evolução*, então utilizados sob a ótica das Ciências Naturais, para analisarem as sociedades humanas, forjando o denominado *darwinismo social*. Nesse sentido, numa lógica determinista, passou-se a defender a ideia de que a diversidade racial correspondia à diversidade sociocultural existente, bem como a concepção de que os comportamentos dos sujeitos eram moldados exclusivamente pelo grupo étnico-racial ao qual pertencia. Essa categorização rígida rejeitava, assim, qualquer existência de livre-arbítrio individual, fomentando “[...] uma interpretação biológica na análise dos comportamentos humanos, que passam a ser encarados como resultado imediato de leis biológicas e naturais.” (SCHWARCZ, 1993, p. 48).

Além disso, para o poligenismo, a evolução não era mais compreendida como fim obrigatório a ser atingido por todas as sociedades humanas, uma vez que “[...] o progresso estaria restrito às sociedades ‘puras’, livres de um processo de miscigenação.” (SCHWARCZ, 1993, p. 61). Ao defenderem que existia “[...] entre as raças humanas a mesma distância encontrada entre o cavalo e o asno” (SCHWARCZ, 1993, p. 58), os poligenistas condenavam qualquer tipo de mestiçagem racial, entendida como fator de degenerescência. Assim, segundo Lilia Schwarcz, para os darwinistas sociais,

[...] as raças constituiriam fenômenos finais, resultados imutáveis, sendo todo cruzamento, por princípio, entendido como erro. As decorrências lógicas desse tipo de postulado eram duas: enaltecer a existência de ‘tipos puros’ - e, portanto, não sujeitos a processos de miscigenação - e compreender a mestiçagem como sinônimo de degeneração não só racial como social. (SCHWARCZ, 1993, p. 58).

As teorias defendidas pelos filósofos da História e pelos positivistas, que percebiam a possibilidade de um processo evolutivo único a ser percorrido por todas as sociedades humanas, mesclaram-se, no Brasil, a partir dos anos 1870, à visão poligenista que refutava essa perspectiva otimista. Tal aglutinação e adaptação teórica orientou os acadêmicos membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, ao longo do século XIX, no que diz respeito à sua percepção acerca dos distintos papéis desenvolvidos pelo branco, pelo negro e pelo indígena na história brasileira, ressaltando a superioridade europeia. Assim, segundo Schwarcz, “[...] o resultado foi uma interpretação que, apesar de monogenista, recorreu a conclusões darwinistas sociais quando se tratava de justificar, por meio da raça, hierarquias sociais consolidadas.” (SCHWARCZ, 1993, p. 240).

Nesse sentido, para Lilia Schwarcz, não houve uma mera reprodução, no Brasil, das teorias raciais desenvolvidas e debatidas na Europa. Grande parte destas, embora fosse ao encontro também do poligenismo, acreditava nas benesses viabilizadas pela miscigenação, visando ao embranquecimento da população; ao mesmo tempo em que defendia a possibilidade de um processo evolutivo comum às diferentes raças que haviam originado o brasileiro até o oitocentos: o branco, o indígena e o negro. Em suma: eram teses cunhadas sob a mescla de perspectivas monogenistas e poligenistas, tendo predominado a primeira. Os intelectuais do IHGB,

[...] misto de cientistas e políticos, pesquisadores e literatos, acadêmicos e missionários [...] irão se mover nos incômodos limites que os modelos lhes deixavam: entre a aceitação de teorias estrangeiras - que condenavam o cruzamento racial - e a sua adaptação a um povo a essa altura já muito miscigenado [...]  
Mais interessante é refletir sobre a originalidade do pensamento racial brasileiro que, em seu esforço de adaptação, atualizou o que combinava e descartou o que de certa forma era problemático pra a construção de um argumento racial no país. (SCHWARCZ, 1993, p. 18-19).

Os negros, em particular, eram em grande parte percebidos como pertencentes a uma raça inferior, sujeitos incivilizados e incivilizáveis, embora não rebaixados a um status de inumanidade. Por isso, sua participação na suposta marcha histórica da civilização brasileira rumo ao progresso era considerada mínima, se comparada ao protagonismo europeu, branco, nesse processo. Segundo Guimarães (1988), assim como os indígenas, os negros, vistos como “os outros”, como bárbaros, foram em grande parte excluídos da concepção de nacionalidade brasileira forjada pelo IHGB ao

longo do século XIX. Nesse sentido, para os intelectuais membros do instituto, “[...] o conceito de Nação operado é eminentemente restrito aos brancos” (GUIMARÃES, 1988, p. 7), reforçando os aspectos eurocêntricos e racistas do conhecimento histórico produzido pelo Instituto.

Karl Friedrich Von Martius (1991), por exemplo, ao discutir sobre como deveria ser escrita uma história do Brasil em 1844, tema proposto pelo IHGB, reforçou a ideia de uma humanidade cindida em tipos raciais específicos. Para o autor, nesse projeto historiográfico, era imprescindível considerar as três raças formadoras da civilização brasileira: o branco, português, que, “[...] como descobridor, conquistador e senhor [...], que deu as condições e garantias morais e físicas para um reino independente, que [...] se apresenta o mais poderoso e essencial motor” (VON MARTIUS, 1991, p. 30-31); indígenas e negros, “[...] forças estas que igualmente concorreram para o desenvolvimento físico, moral e civil da totalidade da população.” (VON MARTIUS, 1991, p. 31).

Segundo Von Martius (1991), o europeu havia sido desde o início do processo de conquista e colonização da América Portuguesa o verdadeiro impulsionador da então nascente nação brasileira rumo ao progresso. Nesse sentido, embora afirmasse inicialmente ter existido uma equidade nas contribuições oriundas das três raças formadoras, o autor não ocultava sua perspectiva eurocêntrica, colonialista e racista, que localizava a “raça” europeia no centro desse processo civilizador, em detrimento dos negros e dos indígenas. Ademais, o autor defendia que a mestiçagem, supostamente fadada a acontecer desde o princípio do processo de formação da sociedade brasileira devido aos desígnios divinos, era um elemento imprescindível para o progresso da nação, uma vez que faria prevalecer as características do branco, europeu. Tal teoria ia, assim, ao encontro das ideias que defendiam o embranquecimento da população brasileira, associando-o à reversão de um suposto processo de degeneração racial. Von Martius afirmava que

[...] jamais nos será permitido duvidar que a vontade da providência predestinou ao Brasil esta mescla. O sangue português em um poderoso rio deverá absorver os pequenos confluente das raças índia e etiópica. Em a classe baixa tem lugar esta mescla, e como em todos os países se formam as classes superiores dos elementos inferiores, e por meio delas se vivificam e fortalecem, assim se prepara atualmente na última classe da população brasileira esta mescla de raças, que daí a séculos influirá poderosamente sobre as classes mais elevadas, e lhes comunicará àquela atividade histórica para a qual o Império do Brasil é chamado. (VON MARTIUS, 1991, p. 31-32).

Sobre os negros, Von Martius, apesar de sua perspectiva explicitamente eurocêntrica e racista, afirmava compreender a importância dos elementos socioculturais africanos para a construção da sociedade brasileira ao longo do tempo, considerando que “[...] não há dúvida que o Brasil teria em tudo um desenvolvimento muito diferente sem a introdução dos escravos negros.”

(VON MARTIUS 1991, p. 49). Ao mesmo tempo, alegava não se considerar apto a julgar se estes haviam sido positivos ou negativos, pois, “[...] se para o melhor ou para o pior, este problema se resolverá para o historiador, depois de ter tido ocasião de ponderar todas as influências que tiveram os escravos africanos no desenvolvimento civil, moral e político da presente população.” (VON MARTIUS, 1991, p. 49). Nesse sentido, tendo em vista a mistura de raças existente na sociedade brasileira, Von Martius (1991) acreditava ser fundamental que o historiador compreendesse o papel de cada uma destas na constituição da sociedade brasileira, embora ressaltasse o protagonismo europeu nesse processo. Assim, “[...] nos pontos principais a história do Brasil será sempre a história de um ramo de portugueses; mas se ela aspirar a ser completa e merecer o nome de uma história pragmática, jamais poderão ser excluídas as suas relações para com as raças etiópica e índia.” (VON MARTIUS, 1991, p. 50).

Posteriormente a Von Martius (1991), nos anos 1870, Silvio Romero, também sócio do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, fundamentava suas teorias no determinismo ambiental de Thomas Buckle, e, embora atestasse ser extremo o pessimismo deste autor quanto à realidade brasileira, concordava com ele em alguns pontos. Segundo Thomas E. Skidmore (1976), Romero afirmava que “[...] não tinha dúvida de que o habitat brasileiro fosse debilitante”, sobretudo devido ao forte calor e à seca periódica, ao contrário do clima temperado europeu. (SKIDMORE, 1976, p. 50). Nessa perspectiva, defendia que tal obstáculo poderia ser vencido com mudanças de hábitos por parte dos brasileiros, sobretudo no que dizia respeito às melhorias na higiene e na dieta cotidianas, uma vez que estes seriam “[...] instrumentos auxiliares de adaptação do homem ao trópico”. (SKIDMORE, 1976, p. 50).

No que tange à questão racial, de acordo com Skidmore, Silvio Romero<sup>5</sup>, ainda no contexto imperial, percebia a sociedade brasileira como fruto de contribuições europeias, africanas e indígenas. Numa ótica pessimista, compreendia os portugueses como um ramo inferior da “raça europeia”, se comparados ao germânico e ao saxão; ao mesmo tempo em que afirmava serem os índios e os negros os grupos sociais mais decaídos na hierarquia das civilizações humanas. Em relação à população negra, Romero supunha ser “[...] intrínseca [a] inferioridade do homem preto, e repete o argumento familiar, se bem que infundado, de que os negros jamais criaram uma civilização.” (SKIDMORE, 1976, p. 51).

De acordo com Skidmore, tendo em vista os três tipos raciais mencionados, Romero acreditava que a singularidade da civilização brasileira tinha origem no histórico processo de

---

5 Segundo Skidmore, “[...] Silvio Romero ganhou fama principalmente como crítico literário. Fazia uma abordagem sociológica à literatura, argumentando que a raça e meio são chaves para a compreensão artística. Dizia-se um darwinista social.” (SKIDMORE, 1976, p. 49). Suas opiniões sobre o assunto foram compiladas na obra “História da Literatura Brasileira”, publicada em 1888.

miscigenação, malgrado tenha permanecido incerto quanto aos benefícios ou prejuízos dessa mistura. Nesse sentido, para Romero, “[...] não há tipos raciais puros no Brasil.” (SKIDMORE, 1976, p. 51). Se aos brancos estava reservado o lugar central no processo civilizacional brasileiro, tendo em vista que sua cultura era mais desenvolvida, aos negros e indígenas caberia o papel de meros coadjuvantes: os primeiros por terem sido “[...] brutalizados pela escravidão”, e os segundos por terem sido “[...] aniquilados pela guerra e pela doença.” (SKIDMORE, 1976, p. 51).

É importante compreendermos que a historiografia produzida pelo IHGB teve reflexos nos livros didáticos elaborados pelo Colégio Pedro II, cujos professores, em grande parte, eram também membros do Instituto. Segundo Circe Bittencourt (1993), “[...] as duas instituições corresponderam a uma espécie de credenciamento para autores de História, dando-lhes uma idoneidade intelectual capaz de promover a aceitação junto ao público docente.” (BITTENCOURT, 1993, p. 204). A autora afirma, em suas pesquisas, a estreita relação entre esses intelectuais, o Estado e as classes dominantes, haja vista que “[...] o ‘lugar’ de sua produção situava-se junto ao poder e era para o poder, nos colégios destinados à formação das elites, dialogando com intelectuais e políticos assentados no governo e participantes do IHGB.” (BITTENCOURT, 1993, p. 205). Nesse sentido, estava em curso a escrita de manuais didáticos em que se exaltava a nação, destacando as ações dos “grandes homens”, almejando a construção de uma identidade nacional e defendendo o progresso como o único caminho a ser seguido pelo Brasil. Assim,

[...] a Independência e o Estado monárquico conduziram o Brasil ao seu destino, uma “grande nação”. Dentro desse objetivo, o discurso didático enfatizava o tempo futuro. O Brasil era o “país do futuro”, predestinado a um futuro brilhante pela grandiosidade do território e pelas imensas riquezas de seu solo [...]  
A formação de sentimento nacionalista aliada à concepção de História como “mestra” da vida foi responsável pela solidificação dos personagens históricos como modelos a serem seguidos, exigindo-se a composição das galerias de “brasileiros ilustres” cujos feitos deveriam ser conhecidos e divulgados. (BITTENCOURT, 1993, p. 216-217).

Segundo Elza Nadai (1993), ademais, nesses manuais, privilegiava-se a escrita e o ensino de uma História da Europa, de viés eurocêntrico, deixando de lado os processos históricos ocorridos na África, ao passo que a História do Brasil surgia como uma continuidade do cenário europeu. Tal análise vai ao encontro das perspectivas de Anderson Oliva (2007), que afirma: desde a criação da disciplina de História no Colégio Pedro II, em 1837, “[...] estivemos de costas para a África nos últimos cento e cinquenta anos, a não ser por algumas exceções.” (OLIVA, 2007, p. 158). Até a década de 1990, quando começaram a surgir proposições curriculares que buscavam fomentar o ensino de História da África e afro-brasileira (tal como a elaboração dos Parâmetros Curriculares

Nacionais - PCNs, em 1998), “[...] a presença dos estudos africanos nos Currículos e nos livros escolares brasileiros [...] pode ser considerada insignificante”. (OLIVA, 2007, p. 199).

O continente africano, dessa maneira, raramente era abordado nos livros didáticos dissociado da história europeia, tendo em vista que “[...] aparecia sempre retratado de forma secundária, associado ao périplo marítimo dos séculos XV e XVI, ao tráfico de escravos, e aos processos históricos do Imperialismo, Colonialismo e das Independências na África.” (OLIVA, 2007, p. 199). Ao negro africano continuava a ser negado o protagonismo de sua própria história, considerando que nos conteúdos abordados nesses manuais “[...] a África não passava de um obstáculo a ser superado ou a fonte de matéria-prima humana que alimentou o circuito comercial montado no Atlântico. Suas sociedades e trajetórias históricas pouco interessavam.” (OLIVA, 2007, p. 236).

Por outro lado, no intuito de forjarem uma identidade nacional, os autores dessas obras destacavam as contribuições dos europeus, africanos e indígenas na construção da nação, ocultando as violentas relações de dominação protagonizadas pelos brancos e que resultaram na escravização e morte tanto dos povos nativos, quanto dos negros africanos e brasileiros. Para Nadai, o ensino de História ainda não rompeu completamente com essa perspectiva equivocada, que defendia a existência de uma suposta harmonia na sociedade brasileira, “[...] cujo objetivo tem sido realçar, mais uma vez, um país irreal, mascarando as desigualdades sociais, a dominação oligárquica e a ausência de democracia social.” (NADAI, 1993, p. 150). A autora afirma que

[...] veiculou-se, assim, um discurso histórico que enfatizava de um lado a busca do equilíbrio social e, de outro, a contribuição harmoniosa, sem violência ou conflito, de seus variados e diferenciados habitantes (e grupos sociais) para a construção de uma sociedade democrática e sem preconceitos de qualquer tipo. Assim, o passado foi valorizado na medida em que pode legitimar este discurso. *É nesta perspectiva que devem ser compreendidos o tratamento dado à escravidão do africano, realçando sua sujeição (pacífica) ao regime de trabalho compulsório* e os silêncios sobre a escravização da etnia indígena, sua resistência à conquista colonial bem como a abordagem reducionista das sociedades tribais e de sua distribuição pelo território. (NADAI, 1993, p. 149-150, grifos nossos).

Tais assertivas vão ao encontro do que defende Alain Chopin (2004), que afirma ser uma das funções dos manuais didáticos, e a mais antiga, a que denomina *ideológica e cultural*. De acordo com o autor, desde o século XIX essas obras possuem um papel político central, uma vez que se constituem como símbolos no que diz respeito à construção da identidade nacional, sob a perspectiva das elites dominantes. Dessa maneira, Chopin defende que “[...] com a constituição dos

estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes.” (CHOPIN, 2004, p. 553).

Cristina Sacramento (2018), ao analisar quatro manuais destinados ao ensino primário do século XIX no Brasil, afirma que estes iam ao encontro dos anseios da elite letrada brasileira em forjar uma identidade nacional por meio da criação de heróis e mitos fundadores. Além disso, constata que essas obras corroboravam a necessidade dessa mesma elite em reafirmar as hierarquias sociais, sobretudo no que dizia respeito à posição do negro na sociedade, num momento em que começaram a surgir leis de cunho abolicionista e em que se intensificava a libertação dos escravizados. Assim, a autora sustenta sua tese na premissa de que

[...] essas produções didáticas, alinhadas aos interesses do poder instituído, deveriam reiterar lugares e posições sociais, com vistas a manter uma sociedade excludente e hierarquizada, independentemente da libertação da população de cor escravizada, fosse por meio de alforrias, fosse por meio da legislação (SACRAMENTO, 2018, p. 23).

Concentrando sua investigação num recorte temporal que vai de 1831 a 1887, período em que houve a promulgação de leis abolicionistas, Sacramento (2018) investiga quatro obras didáticas elaboradas e publicadas no período, a saber: “Resumo da História do Brasil até 1828” (1831), de Henrique Luiz de Niemeyer Bellegarde; “Episódios da História Pátria contados à infância” (1860), de Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro; “Lições de História do Brasil para uso das escolas de instrução primária” (1865), de Joaquim Manoel de Macedo; e “Pequena História do Brasil por perguntas e respostas” (1887), de Joaquim Maria de Lacerda. De acordo com a pesquisadora, com exceção de Bellegarde, os demais autores mencionados foram influenciados pela produção historiográfica desenvolvida no IHGB, sobretudo no que dizia respeito aos apelos patrióticos e ao modo de abordar questões relacionadas aos negros. Dessa forma, Sacramento constata a existência de convergências nas perspectivas historiográficas adotadas por esses intelectuais.

Sacramento (2018) afirma que em grande parte das quatro obras analisadas, ao contrário da escravização indígena, percebida como injusta e cruel, a escravidão negra foi tratada de modo superficial. Atesta, nesse sentido, a marginalização ou mesmo o apagamento dos negros na história do Brasil, percebidos apenas como “braços” destinados à lavoura ou ao engenho, num ponto de vista meramente econômico, e não como sujeitos. Esse posicionamento se modificou quando os autores abordaram temas específicos, tal como o Quilombo de Palmares. Estes admitiam que sua existência se deveu à violência do sistema escravocrata, o que deixava descontentes os escravizados; mas, por outro lado, ressaltavam supostas características negativas desta comunidade



(governada por um “regime de terror”, uma ameaça às capitanias vizinhas) e destacavam a sua destruição por Domingos Jorge Velho. Dessa forma, Palmares deveria ser lembrado não como símbolo da resistência negra, mas, principalmente, como uma ameaça à unidade territorial nacional que fora derrotada pela metrópole.

Segundo a pesquisadora, os negros também ganharam destaque nessas narrativas, sobretudo, durante episódios em que se mostravam leais aos senhores, numa suposta posição de subserviência na qual não resistiam à escravidão e contribuía para a construção da nação brasileira. Sacramento afirma, dessa maneira que, “[...] ao abordar os negros escravizados, de forma específica, e até nominalmente [...], construiu-se uma representação de sujeitos fiéis aos seus senhores e condescendentes com a sua condição.” (SACRAMENTO, 2018, p. 280). Assim, o personagem Henrique Dias, “preto”, foi exaltado por suas “heroicas” contribuições nos conflitos entre portugueses e holandeses durante o século XVI, uma vez que, segundo os autores dos manuais analisados, havia sido importante para a resistência lusitana e para a expulsão dos invasores. Por outro lado, negros como Zumbi dos Palmares, um dos mais importantes líderes do Quilombo dos Palmares, e Domingos Calabar, “traidor” que lutara ao lado dos holandeses, eram nomeados a fim de que se destacassem suas atuações contra os interesses metropolitanos, ou seja, contra os interesses nacionais. Assim sendo, ações como as realizadas por Zumbi e Calabar “[...] representavam uma conduta a ser condenada pela sociedade imperial” (SACRAMENTO, 2018, p. 281), haja vista que supostamente comprometiam o passado glorioso do Brasil.

Ao mesmo tempo, Diana Gonçalves Vidal e Luciano Mendes de Faria Filho (2003) afirmam a hegemonia dessa perspectiva eurocêntrica e racista nas obras escritas por membros do IHGB direcionadas exclusivamente a narrar a história da educação brasileira. Segundo os autores, o primeiro livro escrito no país com essa temática, “L’Instruction publique au Brésil: histoire et legislation (1500-1889)”, de José Pires de Almeida, foi publicado em 1889, último ano da monarquia, tinha como recorte temporal principal o período monárquico, tecendo elogios ao Império e procurando demonstrar por meio de dados estatísticos a superioridade do ensino ministrado no Brasil se comparado ao de nossos vizinhos sul-americanos, em particular ao da Argentina. Nesse sentido, “[...] Pires de Almeida partilhava de seus objetivos [do IHGB] de coligir, metodizar, publicar ou arquivar os documentos necessários para a história e a geografia do Império, respeitando uma postura positivista de escrita da história.” (VIDAL e FARIA FILHO, 2003, p. 41). Vidal e Faria Filho (2003) constata que Almeida compreendia ser imprescindível descobrir a origem da nação brasileira, esta sendo supostamente uma continuidade do processo civilizatório protagonizado pela conquista e colonização lusitana. Por outro lado,

[...] nesse movimento de construção identitária da Nação pelo IHGB, distinguir-se do outro era necessário, seja internamente apartando-se dos negros e índios, porque não portadores da noção de civilização; seja externamente das repúblicas latino-americanas, porque ameaças à forma de governo monárquico e representação da barbárie. (VIDAL e FARIA FILHO, 2003, p. 41).

Vidal e Faria Filho constataam que mesmo ao longo de parte do período republicano, até pelo menos a década de 1960, “[...] não se alteraram significativamente as propostas de coligir e metodizar documentos [...], nem de interpretar a gênese da civilização brasileira, ambas caras à tradição narrativa da história gestada pelo IHGB.” (VIDAL e FARIA FILHO, 2003, p. 42). Desse modo, Primitivo Moacyr escreveu e publicou a partir de 1936 a obra “A instrução e o Império: subsídios para a História da Educação no Brasil, 1823-1853”, inserindo-se na vertente historiográfica desenvolvida pelo Instituto, tendo sido “[...] responsável pelo levantamento e compilação de leis, estatutos e regimentos escolares, memórias, relatórios sobre instrução pública e particular nos vários ramos de ensino (primário, secundário, profissional e superior no Brasil.” (VIDAL e FARIA FILHO, 2003, p. 43). De modo semelhante a Pires de Almeida, Moacyr fundamentou-se numa perspectiva historiográfica positivista, realizando, por outro lado, elogios não mais ao Império, mas à República. Foram um total de quinze volumes editados,

[...] três dedicados à “Instrução e o Império” (entre 1936 e 1938), três à “Instrução e as Províncias” (entre 1939 e 1940) e sete à “Instrução e a República” (entre 1941 e 1942), além de dois à “Instrução pública no Estado de São Paulo” e um à “Instrução primária e secundária no município da Corte” (1942). (VIDAL e FARIA FILHO, 2003, p. 43).

Percebemos, portanto, que a Historiografia e a Historiografia da Educação brasileiras tiveram início no século XIX a partir de adaptações das concepções eurocêtricas e racistas herdadas, sobretudo, da Filosofia da História, do Positivismo, do Historicismo e das teorias raciais desenvolvidas na Europa. Desse modo, os historiadores marginalizavam ou mesmo excluíaam o negro da história do Brasil, considerando-o um elemento menor na formação da sociedade brasileira, desde a colonização até o período imperial. Esses discursos historiográficos provocaram, como consequência, o silenciamento e o apagamento da população negra nos livros de História.

\*\*\*

A Filosofia da História, desenvolvida tanto pelo Iluminismo quanto pelo pensamento hegeliano, e o Positivismo forjaram-se como perspectivas historiográficas universais ao longo dos séculos XVIII e XIX. No entanto, esses paradigmas mostravam-se limitados, uma vez que, a partir

de uma ótica eurocêntrica, colonialista e racista, autointitulavam-se verdadeiros produtores do conhecimento, e buscavam compreender não apenas os processos históricos europeus, mas também os relativos a outras sociedades. Nesse sentido, a África, em particular, era percebida como espaço da barbárie, do retrocesso, tendo em vista que sua dinâmica histórica e as formas de organização social e política dos africanos diferiam-se em maior parte do modelo civilizacional desenvolvido pela Europa. Continente a-histórico e selvagem, não iluminado pelas luzes da racionalidade ocidental, a África deveria ser dominada e civilizada para que pudesse, enfim, alcançar o progresso.

Tais perspectivas historiográficas, bem como as teorias raciais desenvolvidas no continente europeu e o Historicismo alemão, chegaram ao Brasil ainda no oitocentos, num momento em que o país iniciava a construção de sua identidade nacional, após a emancipação política, e em que se promulgavam leis com a finalidade de abolir gradativamente a escravidão. Desse modo, a historiografia brasileira desenvolvida pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro buscava encontrar no passado a gênese da civilização brasileira a partir das influências europeias, africanas e indígenas. O branco, com raízes lusitanas, era percebido como a “raça” mais desenvolvida e que, por isso, impulsionara a nação rumo à civilização. Por outro lado, os indígenas e principalmente os negros, inferiores e selvagens, embora tenham contribuído de alguma forma para a formação da sociedade brasileira, representavam o retrocesso. Essas teorias iam ao encontro do pensamento da elite letrada que percebia no embranquecimento da população a saída para a degeneração e para o atrasado brasileiro, se comparado à Europa.

Esses discursos alcançaram também a Historiografia da Educação brasileira, ainda incipiente no século XIX, uma vez que muitos membros do IHGB lecionavam no Colégio Pedro II, ao mesmo tempo em que eram responsáveis pela escrita de manuais destinados ao ensino primário. O mesmo acontecera com as obras destinadas ao aprendizado da História da Educação brasileira. Como consequência, a figura do negro foi em grande parte marginalizada nos livros didáticos escritos no oitocentos, uma vez que era visto apenas como braço para a lavoura, e não como sujeito, agente social e histórico. Ao mesmo tempo, a escravidão negra era percebida pelos autores de modo superficial, sem que houvesse críticas a este sistema, exceto quando mencionava-se a escravização indígena ou quando abordava-se o Quilombo de Palmares (este visto não como exemplo de resistência negra, mas como uma ameaça à civilização brasileira). Além disso, se o branco português era encarado como naturalmente empreendedor, atuando em prol da construção da nação, o negro só era assim descrito quando mostrava-se leal aos seus senhores ou lutava ao lado das forças metropolitanas contra os invasores. Era visto nesses momentos como herói, embora subserviente à Coroa.

A partir da primeira metade do século XX, esse panorama começou a se transformar, tendo em vista a renovação historiográfica africana. Nesse sentido, se outrora a análise dos processos históricos ocorridos na África era realizada por um viés eminentemente eurocêntrico e racista, a *perspectiva africana* passou a ser encarada como elemento central nessas pesquisas. Ademais, o conhecimento histórico sobre este continente começou a ser construído não mais apenas pelos historiadores europeus, mas também por pesquisadores africanos comprometidos com uma produção historiográfica autóctone. Uma obra emblemática desse cenário é a Coleção História Geral da África (HGA), financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que, traduzida para o português e publicada também em nosso país, fomentou discussões que visavam descolonizar o ensino e a pesquisa de História da Educação, da África e do Brasil, tendo como premissa auxiliar no rompimento com paradigmas educacionais eurocêntricos e racistas. Discutiremos esse tema no próximo capítulo.

## 2. A RENOVAÇÃO HISTORIOGRÁFICA AFRICANA E A COLEÇÃO “HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA” (UNESCO)

O século XX viu surgir, sobretudo a partir da década de 1920, novos paradigmas historiográficos, em especial aqueles propostos pela Escola dos Annales, que rompiam com perspectivas anteriores, principalmente no que diz respeito aos modelos da Filosofia da História e do Positivismo. Um novo olhar sobre as fontes e uma reflexão sobre a construção do próprio conhecimento histórico foram importantes para ampliar as pesquisas históricas em direção a outros campos da vida humana, como o social e o cultural. Além disso, houve uma preocupação maior em compreender, não apenas a “história dos grandes homens”, mas também os processos históricos protagonizados por grupos e indivíduos historicamente marginalizados.

Ao mesmo tempo, a partir do final da década de 1940, a historiografia africana também se renovou. Os historiadores africanos desenvolveram categorias específicas de análise para investigar a história do continente, contribuindo de forma ostensiva para a constituição de uma ótica autóctone. Desejavam, assim, romper com as perspectivas eurocêntricas e racistas que, em grande parte, estigmatizavam o continente africano, considerando-o primitivo, a-histórico. Importante lembrar que essas transformações historiográficas se desenvolviam concomitantemente aos processos de independência das nações africanas, que se libertavam do jugo europeu.

Nesse contexto, nasceu a coleção intitulada “História Geral da África” (HGA) (2010), construída ao longo da segunda metade do século XX, formada por oito volumes extensos.<sup>6</sup> Financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a HGA (2010) contou com as contribuições de centenas de especialistas - historiadores, arqueólogos, antropólogos, linguistas, africanos e não-africanos, e possuiu o intuito de constituir-se na condição de uma obra de referência sobre o tema, produzindo e sistematizando um conhecimento científico sobre a África. Apesar das contradições e limitações existentes na própria obra, e sobre as quais nos deteremos posteriormente, é necessário compreender a importância desta coleção para a compreensão do africano como sujeito de sua própria história, contribuindo para uma espécie de “tomada de consciência”.

---

6 A UNESCO lançou, em 2013, em Addis Abeba (Etiópia), um projeto para elaboração de novos volumes da Coleção “História Geral da África”. O Comitê Científico Internacional reuniu-se em Belo Horizonte, entre os dias 25 e 28 de março de 2019, em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Escola Superior Dom Helder Câmara (EDH), com o objetivo de discutir sobre os manuscritos dos volumes IX, X e XI, bem como sobre estratégias de divulgação destes trabalhos.

Segundo a UNESCO, as novas obras foram pensadas em resposta aos pedidos realizados pela União Africana (UA) em 2009, e “[...] destinam-se principalmente a atualizar a coleção HGA, à luz dos desenvolvimentos recentes na pesquisa científica e das mudanças que ocorreram na África desde a publicação da coleção, e analisa os desafios e as oportunidades atuais para a África e as suas diásporas” (UNESCO, 2019, p. 3).

Traduzida para o português em 2010 por especialistas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), a “História Geral da África” (2010) constitui-se como um elemento importante para subsidiar o debate, a elaboração e promulgação da Lei 10.639/2003, que trata sobre o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira na educação básica. Se antes o grande problema enfrentado pelos professores era o desconhecimento sobre a temática, desde a publicação da HGA em língua portuguesa, o conhecimento histórico sobre o continente africano se tornou mais acessível. No entanto, a extensão e a complexidade da coleção poderiam ser consideradas obstáculos, o que impulsionou a formação das “Sínteses da Coleção História Geral da África” (2013), também pela UFSCAR, que condensaram as principais discussões presentes na obra original. Outro produto importante a ser mencionado deste projeto é a “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Infantil” (2014), manual direcionado aos professores da Educação Infantil.

Assim, neste capítulo, temos o objetivo de compreender os principais elementos teórico-metodológicos presentes na coleção “História Geral da África” (2010), analisando as perspectivas historiográficas africanas que fundamentaram a construção da obra, como forma de apreender aqueles movimentos diretamente ligados à História e à Historiografia da Educação. Ademais, almejam entender o contexto no qual aconteceram as transformações na historiografia africana, sobretudo no que diz respeito à escrita da HGA, ao mesmo tempo em que visamos compreender o alcance desta coleção, sobretudo no Brasil de forma geral, e nas discussões presentes na História e na Historiografia da Educação, em particular.

## 2.1. O CONTEXTO DE CONSTRUÇÃO DA “HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA”: RENOVAÇÃO HISTORIOGRÁFICA E INDEPENDÊNCIAS AFRICANAS

A Escola dos Annales, fundada por Marc Bloch e Lucien Febvre em 1929, teve importante papel na construção de novos paradigmas historiográficos, que em grande parte rompiam com perspectivas tradicionais dos séculos XVIII e XIX. Nessa nova abordagem, os historiadores preocupavam-se em investigar tudo aquilo produzido pelo ser humano, e não apenas os documentos considerados como oficiais. Ao mesmo tempo, se outrora os historiadores primavam pela escrita de uma História eminentemente política, a partir de então os aspectos econômicos, sociais e culturais ganharam destaque. Além disso, os Annales compreenderam a importância da interdisciplinaridade para a construção do conhecimento histórico, sobretudo no que se refere às Ciências Sociais, à Geografia, à Linguística e à Arqueologia.

Houve também uma ampliação na diversidade de documentos passíveis de serem analisados pelos historiadores. Nesse sentido, segundo Julio Aróstegui (2006), “[...] fonte histórica seria, em princípio, todo aquele material, instrumento ou ferramenta, símbolo ou discurso intelectual, que procede da criatividade humana, através do qual se pode inferir algo acerca de uma determinada situação social no tempo.” (ARÓSTEGUI, 2006, p. 491). Se, para os historiadores positivistas do século XIX apenas as fontes escritas oriundas de meios oficiais eram consideradas legítimas nas pesquisas históricas, desde a renovação historiográfica do século XX, outros vestígios humanos começaram a ser analisados, tais como a imprensa, a arte, os resquícios arqueológicos, a literatura, a oralidade, fontes audiovisuais, entre outros.

Uma relevante questão que se apresenta nesse debate é que, se por um lado os *Annales* podem ter para a renovação historiográfica africana, sobretudo a partir do final da década de 1940, por outro esta não teria acontecido se os intelectuais africanos não tivessem pensado a História da África a partir de categorias próprias, não eurocêntricas, o que possibilitou engendrar a produção de um conhecimento autóctone africano. Para refletirmos sobre isso, é importante explorarmos as perspectivas decolonialistas de análises historiográficas, tais como as de Boaventura de Sousa Santos (2009) e Valentin Yves Mudimbe (2013), como forma de dialogar com o potencial cultural africano da obra em foco, evitando analisá-la apenas por um viés epistemológico ocidental, estando posicionados em uma cultura de franca influência eurocêntrica.

Santos (2009) problematiza a hegemonia das epistemologias ocidentais, ou seja, as oriundas do *Norte ocidental*, em detrimento de outras formas de saberes construídos, sobretudo, por sociedades do Sul. Segundo o autor, este *Sul*, com exceção da Austrália e da Nova Zelândia, “[...] sobrepõe-se em parte com o sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que [...] não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhantes ao Norte global (Europa e América do Norte).” (SANTOS, 2009, p. 12). Nesse ponto de vista, as investidas colonizadoras europeias sobre o Sul tiveram como consequência não apenas uma dominação política, mas também a de cunho epistemológico, ou seja, “[...] uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizadas” (SANTOS, 2009, p. 13).

Para Santos (2009), mesmo no contexto pós-colonial ainda há supremacia das epistemologias ocidentais sobre outras<sup>7</sup>. Assim, torna-se imprescindível compreender a diversidade epistemológica existente no mundo, o que o autor denomina de *epistemologias do sul*. Desse modo,

7 “Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas do outro lado da linha [que divide o Norte e o Sul]. Eles desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro ou falso [...]. Do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos de matéria-prima para a inquirição científica” (SANTOS, 2009, p. 25).

o autor nos convida a refletir sobre a necessidade de construirmos um pensamento *pós-abissal*, isto é, “[...] um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul”, que rompa com uma perspectiva monocultural, sobretudo eurocêntrica e racista, e aposte numa ecologia dos saberes “[...] que se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em direções sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer sua autonomia.” (SANTOS, 2009, p. 45).

No que diz respeito às formas de conhecimento construídas na África, Mudimbe (2013), por sua vez, substitui o conceito epistemologia, associado a um paradigma científico ocidental, pelo de *gnose*, compreendido como “[...] busca do saber, pesquisa, métodos do saber, investigação e, até mesmo, familiarização com alguém.” (MUDIMBE, 2013, p. 2). De acordo com o autor, é problemático o fato de os intelectuais, mesmo os africanos, usarem apenas categorias conceituais ocidentais para compreenderem a África, mesmo nas abordagens consideradas afrocêntricas, em prejuízo de paradigmas autóctones. Dito de outro modo:

[...] os modos através dos quais aqueles [os sistemas tradicionais africanos de pensamento] têm sido avaliados e os meios utilizados para os explicar se relacionam com teorias e métodos cujos constrangimentos, regras e sistemas de operação pressupõem um *locus* epistemológico não-africano. (MUDIMBE, 2013, p. 2).

Por outro lado, embora os considere insuficientes para a compreensão real da cosmovisão e dos sistemas tradicionais de pensamento africanos, Mudimbe afirma que os discursos produzidos pela História e pelas Ciências Sociais são importantes, uma vez que por meio deles “[...] os mundos africanos foram estabelecidos enquanto realidades para o conhecimento.” (MUDIMBE, 2013, p. 3). Nesse sentido, o autor constata o protagonismo dos intelectuais africanos na escrita de sua própria história, mesmo que também a partir de epistemologias ocidentais, pois estes

[...] leem, desafiam, reescrevem estes discursos como um modo de explicar e definir sua cultura, história e ser. É evidente que o africanismo tem produzido, desde o seu início, os seus próprios motivos, assim como os seus objetos e, fundamentalmente, tem vindo a comentar o seu próprio ser, ao mesmo tempo em que tem promovido sistematicamente uma gnose. (MUDIMBE, 2013, p. 3-4).

Santos (2009) segue essa linha de raciocínio, e afirma que o pensamento *pós-abissal* não significa negar o pensamento científico ocidental, mas sim compreendê-lo numa relação horizontal com outros tipos de saberes, com as epistemologias do Sul. Dessa forma, é possível utilizar também paradigmas epistemológicos oriundos do Norte, ou seja, a ciência moderna, para refletirmos sobre



elementos não-ocidentais, contanto que sejam utilizados numa ótica contra-hegemônica. Assim, de acordo com o autor,

[...] trata-se, por um lado, de explorar a pluralidade interna da ciência, isto é, as práticas científicas alternativas que se têm tornado visíveis através das epistemologias feministas e pós-coloniais e, por outro lado, de promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não científicos. (SANTOS, 2013, p. 48).

Assim como Ella Shohat e Robert Stam (2006), acreditamos ser imprescindível desconstruir os enunciados eurocêntricos e racistas (discutidos no primeiro capítulo) em prol da consolidação de uma perspectiva multiculturalista. Segundo os autores, em detrimento de uma abordagem que privilegia o ocidental, o europeu, o *multiculturalismo* entende o quão múltiplas são as culturas, e o quão diversas são as lentes usadas para ver o mundo. Nesse sentido, longe de nutrir um sentimento antieuropeu, o *multiculturalismo* é antieurocêntrico, uma vez que visa desconstruir a ideia de uma Europa supostamente una e racialmente pura<sup>8</sup>, bem como os discursos e práticas que localizam este continente no centro do mundo (literal e metaforicamente). Dessa forma,

[...] a posição multiculturalista implica o entendimento da história do mundo e da vida social contemporânea a partir da perspectiva da igualdade fundamental dos povos em seu potencial, importância e direitos. O multiculturalismo descoloniza as representações não apenas quanto aos artefatos culturais - cânones literários, exposições em museus, filmes - mas principalmente quanto às relações de poder entre diferentes comunidades. (SHOHAT e STAM, 2006, p. 26).

Nessa perspectiva, é necessário mencionarmos dois movimentos político-ideológicos africanos em voga, sobretudo, no século XX, que fomentaram a renovação historiográfica do continente: o *pan-africanismo* e a *negritude*. Segundo Muryatan Barbosa (2015; 2019; 2020)<sup>9</sup>, a corrente intelectual pan-africana, com origem no final do século XVIII, teve como ponto de partida a percepção de uma unidade sociocultural entre os negros africanos e americanos, o que implicava na “[...] construção de visões positivas e internacionalistas acerca de sua identidade étnico-racial, entendida como comunidade negra: africana e afrodescendente.” (BARBOSA, 2019, p. 2).

---

8 Segundo Ella Shohat e Robert Stam, “[...] um multiculturalismo antieurocêntrico relativiza a Europa e a vê como uma ficção geográfica que reduz a diversidade cultural da própria Europa, onde também há regiões marginalizadas e comunidades estigmatizadas (os judeus, os irlandeses, os ciganos, os huguenotes, os muçulmanos, o campesinato, as mulheres, os gays e as lésbicas)” (SHOHAT e STAM, 2006, p. 24).

9 Muryatan Santana Barbosa é Doutor em História Social, mais especificamente em História da África, pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP). Foi consultor da UNESCO – Brasil no projeto Brasil – África: histórias cruzadas (2011-2012). Atualmente é professor do curso de Relações Internacionais da Universidade Federal do ABC (UFABC).

Posteriormente, a partir de 1945, o *pan-africanismo* associou-se às “[...] lutas de independência nacional e contra o neocolonialismo na África, tendo por lema básico os ideais de libertação e integração.” (BARBOSA, 2019, p. 21). Em suma: o pan-africanismo “[...] nasceu da luta de ativistas negros na África e na diáspora americana em prol da valorização de sua coletividade.” (BARBOSA, 2019, p. 21).

Já o movimento denominado *negritude* tem início na década de 1930, e em muito dialoga com a perspectiva pan-africana. Segundo Barbosa (2019), antes da Segunda Guerra Mundial, a *negritude*, a partir da noção cunhada pelo poeta e dramaturgo Aimé Césaire, constituía-se no “[...] simples fato de ser negro. Uma aceitação de seu destino, história e cultura, enquanto princípios formadores de uma identidade negra positiva e orgulhosa.” (BARBOSA, 2019, p. 22). Algum tempo depois, Césaire desenvolveu a categoria *personalidade cultural africana*, na qual considerava fundamentais “[...] a identidade, a fidelidade e a solidariedade para com os povos negros de todo o mundo.” (BARBOSA, 2019, p. 22). Desse modo, Barbosa afirma que, aos poucos, o sentido de negritude aproximou-se do pan-africanismo, constituindo-se “[...] como luta pela emancipação dos povos negros contra o colonialismo e assimilação ocidental.” (BARBOSA, 2019, p. 22).

Nesse sentido, Leila Leite Hernandez (2008) afirma que o surgimento da Revista *Présence Africaine*<sup>10</sup> foi importante no processo de descolonização da produção historiográfica africana, tendo em vista as fortes influências da *negritude* e do *pan-africanismo*, e a adoção de “[...] técnicas europeias de investigação histórica para resgatar o passado africano, buscando elementos de identidade cultural solapados pelo colonialismo.” (HERNANDEZ, 2008, p. 23). Ao mesmo tempo, Barbosa (2008; 2012) identifica importantes nomes dessa nova fase da historiografia no continente, como Cheik Anta Diop e Djibril Tamsir Niane, envolvidos na construção da Coleção História Geral da África (2010), da UNESCO. Aponta também o surgimento de universidades no continente africano interessadas em pesquisas sobre a História da África, tais como a Universidade de Dakar (Senegal), o Gordon College Cartum (Sudão) e a Universidade de Nairobi (Quênia).

Além disso, é importante mencionarmos a ocorrência de eventos voltados para o tema, como o Congresso de Africanistas (1961) e o Congresso Internacional sobre a História da África (1965), que aconteceram na Tanzânia; e o Congresso de Yaundé (1975), sediado em Camarões; organizados

---

10 Segundo Barbosa (2019), a *Présence Africaine* começou a ser publicada em 1947, poucos anos após o fim da Segunda Guerra Mundial, e tinha como editores, inicialmente, os senegaleses Alioune Diop e Christiane Diop. Contando, em maior parte, com a presença de intelectuais oriundos da África Ocidental Francesa e influenciada pelo fortalecimento da *negritude* e do *pan-africanismo* enquanto movimentos político-ideológicos, a revista “[...] foi a culminação bem-sucedida de uma série de tentativas anteriores de estudantes negros, antilhanos e africanos que moravam em Paris na década de 1930 em fundar uma revista que pudesse exprimir uma visão positiva da identidade negra.” (BARBOSA, 2019, p. 3). Ainda de acordo com o autor, a *Présence Africaine* continua em circulação.

com “[...] o intento de descolonizar a História para projetar uma ‘verdadeira’ História da África, científica.” (BARBOSA, 2012, p. 11). Assim, “[...] esta difusão de interesse pela História da África promoveu uma maior quantidade e qualidade na produção historiográfica sobre o continente, que possibilitou o aumento do conhecimento acerca da temática, entre os anos 1960 e 1970.” (BARBOSA, 2012, p. 11).

Desse modo, influenciados por essas transformações historiográficas europeias e africanas, os pesquisadores da História da África desenvolveram novas metodologias de investigação, deixando de se basear apenas em fontes escritas, em prol das tradições orais e das fontes arqueológicas. Tal renovação metodológica foi ao encontro da escassez ou da distribuição temporal eurocêntrica de documentos escritos, passíveis de serem analisados, o que durante muito tempo dificultou ainda mais a construção de um conhecimento histórico sobre o continente africano.

Tornou-se imprescindível a aproximação entre os historiadores e cientistas de outras áreas do conhecimento, tal como a Arqueologia e a Antropologia, no intento de preencher as lacunas existentes na construção da história africana. No que diz respeito ao desenvolvimento das pesquisas e da escrita da “História Geral da África” (HGA), o editor do primeiro volume Joseph Ki-Zerbo (2010) afirma que

[...] três fontes principais constituem os pilares do conhecimento histórico [sobre o continente africano]: os documentos escritos, a arqueologia e a tradição oral. Essas três fontes são apoiadas pela linguística e pela antropologia, que permitem matizar e aprofundar a interpretação dos dados, por vezes excessivamente brutos e estéreis sem essa abordagem mais íntima. Estaríamos errados, entretanto, em estabelecer *a priori* uma hierarquia peremptória e definitiva entre essas diferentes fontes. (ZERBO, 2010, p. XXXVI).

Segundo Leila Hernandez, as novas perspectivas historiográficas e antropológicas autóctones começaram a destacar as singularidades existentes nas formas de organização social e política africanas, o que possibilitou uma “[...] ruptura com um eurocentrismo até então hegemônico que, fazendo-se passar por universal, obscurecia as autênticas diferenças locais próprias do continente africano.” (HERNANDEZ, 2008, p. 33). Refutavam também teorias que afirmavam a existência de uma África cindida em duas partes incomunicáveis e que consideravam a região subsaariana primitiva, inerte e desprovida de diversidade devido ao seu distanciamento das influências europeias; e, por outro lado, reforçavam o dinamismo histórico africano. Dessa maneira, defendiam ser necessário compreender a África como um continente em movimento, mas com uma dinâmica histórica própria, não comparável ao contexto europeu. Em outras palavras, “[...] foram

postos em xeque os estudos que buscavam estabelecer uma correspondência da cultura africana com a ocidental. O eurocentrismo tornou-se sinônimo de sectarismo.” (HERNANDEZ, 2008, p. 33).

Assim sendo, Muryatan Barbosa (2008) constata que, numa perspectiva afrocentrista, Cheik Anta Diop, em obras como “Nações negras e cultura” (publicada em 1955) e “As origens africanas da civilização” (publicada em 1967), afirmava “[...] a africanidade do Egito Faraônico e, portanto, do mundo mediterrânico antigo, de onde teria surgido a maior parte das civilizações indo-europeias.” (BARBOSA, 2008, p. 51). Ao mesmo tempo, Diop defendia a existência de uma histórica unidade africana, uma vez que acreditava terem todas as sociedades africanas uma mesma origem sociocultural: a civilização egípcia. Em suma, este historiador afirmava que “[...] o Egito fora uma civilização negroide, tida como origem cultural do mundo helenístico (por consequência greco-romana) e das sociedades africanas.” (BARBOSA, 2008, p. 51).

Segundo Muryatan Barbosa (2008, 2012), Boubacar Barry (2010) e Washington Santos Nascimento (2016), Djibril Tamsir Niane, no ensaio “Sundijata ou o épico mandinga” (publicado em 1960), foi um dos primeiros historiadores a fundamentar suas análises na tradição oral e nos ensinamentos dos *griots*, um dos grupos de tradicionalistas africanos (sobre os quais falaremos ainda nesse capítulo). Em seu trabalho, Niane se preocupou em narrar a história do Império do Mali, lançando mão de uma escrita de fácil leitura, de forma a torná-la acessível não apenas aos especialistas, mas também aos leitores não familiarizados sobre o assunto. Constituiu-se, desse modo, como uma obra “[...] sobre e para os africanos, com a preocupação de reconstruir a história local.” (NASCIMENTO, 2016, p. 265). Ao mesmo tempo, impulsionou a utilização da história oral “[...] como um instrumental essencial para a construção de uma História da África científica e descolonizada.” (BARBOSA, 2008, p. 52).

Importante destacar que essas discussões no campo da historiografia africana se desenvolviam ao mesmo tempo em que aconteciam os processos de independência das nações africanas do jugo europeu. Segundo Paulo Gilberto Fagundes Visentini (2008), a emancipação da África negra aconteceu tardiamente, em parte controlada pelas potências europeias (principalmente no que diz respeito às colônias britânicas), em parte provocada por movimentos revolucionários internos (sobretudo no que tange às colônias portuguesas). Sobre este processo de descolonização, Eric Hobsbawm (1995) afirma que as Guerras Mundiais e a Grande Depressão de 1929 haviam enfraquecido o poderio das potências imperialistas, e “[...] em fins da década de 1950 já ficara claro para os velhos impérios sobreviventes que o colonialismo formal tinha de ser liquidado.” (HOBSBAWM, 1995, p. 218).

Posteriormente, teve início o intrincado processo de constituição dos Estados nacionais africanos, dificultado, ora por conflitos étnicos (tais como os protagonizados, em Ruanda e Burundi,

pelos povos *hútus e tutsis*), ora pelas disputas entre organizações revolucionárias (como foi o caso de Angola) e ascensão de governos autoritários. Este cenário se tornou ainda mais problemático diante dos embates ideológicos protagonizados pela URSS e pelos EUA, durante a Guerra Fria, e dos objetivos destes países em ampliar suas áreas de influência política e econômica sobre o Terceiro Mundo.

Desse modo, é possível compreender os elementos que impulsionaram a construção de Histórias da África, tal como a HGA, que enfatizavam o protagonismo africano nos processos históricos ocorridos no continente, bem como destacavam os intercâmbios socioculturais historicamente existentes entre as diferentes sociedades africanas. Nesse sentido, segundo Carlos Lopes (1995), tratava-se de descolonizar a História da África, rejeitando perspectivas eurocêntricas que inferiorizassem as sociedades africanas.

Ao mesmo tempo, muitos historiadores primavam por uma construção histórica que enfatizasse a superioridade dos povos africanos, repudiando o eurocentrismo, o que o autor denominou de “pirâmide invertida”. Sobre este novo paradigma, Lopes afirma ter sido Joseph Ki-Zerbo (2010) um de seus representantes, e constata que a Coleção História Geral da África (2010) foi emblemática no que diz respeito à “[...] afirmação da pirâmide invertida.” (LOPES, 1995), embora este intento tenha sido suavizado devido à extensão e à pluralidade historiográfica da obra. Desse modo,

[...] tratava-se de escrever a História dos povos de África, longe do binômio colonizador-colonizado, afastando-se o mais possível da historiografia colonial, exceto quando esta fornecia argumentos favoráveis à superioridade Africana. É a História das interações e dos oprimidos, mas também de uma idílica e harmoniosa sociedade pré-colonial [...].

Os historiadores da pirâmide invertida conseguiram a vitória de promover a realização, com patrocínio da UNESCO, de uma História Geral da África, apresentada como uma “verdadeira História”, do continente, objetiva, honesta, rigorosa, antidogmática e, sobretudo, com uma visão endógena, confirmada pela presença importante de Africanos na sua elaboração. (LOPES, 1995, p. 27).

A construção de uma nova historiografia africana, que destacava as perspectivas autóctones, foi ao encontro da necessidade de se forjar os Estados-nação africanos, então marcados por diversos conflitos após a derrocada do imperialismo europeu; assim como da ideia de entender a África em sua totalidade. Desse modo, é possível considerar a HGA uma importante iniciativa nesse sentido, uma vez que buscou romper com perspectivas eurocêntricas que compreendiam o continente de maneira fragmentada, sobretudo no que diz respeito às relações entre o norte africano e as regiões ao sul do Saara. Ao mesmo tempo, visou fomentar, com auxílio científico, a construção de “memórias coletivas” que, segundo Maurice Halbwachs (1990), são elementos importantes para que

haja coesão entre membros de determinado grupo, o que poderia ser importante instrumento para sanar as hostilidades na África.

## 2.2. A “HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA” E A PERSPECTIVA AFRICANA

Entre 1965 e 1999, a UNESCO organizou e financiou um ambicioso projeto que visava construir e sistematizar produções históricas sobre o continente africano a partir, sobretudo, de uma perspectiva autóctone: tratava-se da “História Geral da África” (HGA) (2010). Esta extensa empresa, que contou com as contribuições de cerca de trezentos e cinquenta especialistas, resultou na escrita de uma coleção composta de oito volumes, que versam sobre inúmeros temas sobre a África, com um recorte cronológico que compreende desde a Pré-História até o final do século XX. Nesse sentido, segundo Muryatan Santana Barbosa (2012), a HGA caracterizou-se por ser “[...] um compêndio pormenorizado sobre o assunto, cobrindo toda a história da humanidade na África.” (BARBOSA, 2012, p. 2). A obra é dividida da seguinte forma:

- Volume 1: Metodologia e pré-história da África;
- Volume 2: África Antiga;
- Volume 3: África do século VII ao XI;
- Volume 4: África do século XII ao XVI;
- Volume 5: África do século XVI ao XVIII;
- Volume 6: África do século XIX à década de 1880;
- Volume 7: África sob dominação colonial, 1880-1935;
- Volume 8: África desde 1935.

Em seu âmago, a “História Geral da África” (2010) buscou desconstruir os olhares historiográficos eurocêntricos e racistas sobre o continente forjados ao longo dos séculos, enfatizando a necessidade de se analisar a África sob um prisma especialmente africano. Esse objetivo norteou as discussões e os trabalhos produzidos pelos membros do projeto, bem como a composição do Comitê Científico Internacional que coordenou o empreendimento: dos trinta e nove membros, dois terços deveriam ser pesquisadores africanos. Assim, segundo Bethwell Allan Ogot (2010), presidente do referido Comitê, “[...] a História Geral da África é aqui essencialmente examinada de seu interior. Obra erudita, ela também é, em larga medida, o fiel reflexo da maneira através da qual os autores africanos veem sua própria civilização.” (OGOT, 2010, p. XXVIII).

Consideramos importante ressaltar que, ao mesmo tempo em que buscava-se analisar a história africana a partir de categorias próprias, perspectivas teórico-metodológicas das ciências ocidentais foram lançadas mão para a construção da Coleção. Nesse sentido, segundo Muryatan Barbosa (2012), Joseph Ki-Zerbo (2010) defendia que a “[...] a história da África deveria ser guiada pelas normas e procedimentos fundamentais da razão, sobretudo em relação à aplicação do princípio da causalidade”, permanecendo num “[...] caminho intermediário entre a singularização excessiva da África e a universalização acrítica, que levaria a alinhá-la demasiadamente a normas estrangeiras.” (BARBOSA, 2012, p. 38). Em outras palavras: a escrita da “História Geral da África” (2010) deveria se basear tanto no repertório científico ocidental, quanto em categorias de análise peculiares às sociedades africanas, rejeitando abordagens eurocêntricas. Ki-Zerbo referia-se, dessa forma, a “[...] uma visão que, sem negar as exigências da ciência universal, recuperasse a historicidade deste continente, em novos modelos.” (BARBOSA, 2012, p. 39).

Joseph Ki-Zerbo, em suas primeiras palavras registradas no primeiro volume da obra, afirmou: “[...] a África tem uma história.” (KI-ZERBO, 2010, p. XXXI). Essa assertiva é emblemática no que diz respeito ao objetivo do projeto em afastar-se de perspectivas historiográficas eurocêntricas, sobretudo aquelas que marginalizavam ou mesmo negavam os fenômenos históricos ocorridos no continente africano. Nesse sentido, a “História Geral da África” (2010) contribuiu para a renovação da historiografia do continente, adotando como elemento central de análise histórica a *perspectiva africana*, descrita por Muryatan Barbosa como um paradigma que “[...] privilegia os fatores internos ao continente, em oposição aos externos, na explicação histórica, científica, da África.” (BARBOSA, 2012).

De acordo com Felipe Paiva Soares (2014), a *perspectiva africana*, tendo Joseph Ki-Zerbo (2010) como um de seus maiores representantes, caracteriza-se por uma subversão do olhar colonial sobre a África, que passa a ser percebida como principal ponto de referência na construção do conhecimento sobre este território. Dessa forma, “[...] o continente [africano] funciona como *topoi*, isto é, lugar referencial, de onde o historiador manifesta seu discurso e o fundamenta” (SOARES, 2014, p. 28). Nesse sentido, o autor afirma que um importante aspecto deste paradigma historiográfico é a “[...] constituição de uma personalidade coletiva autônoma” (SOARES, 2014, p. 28), na qual as diversas sociedades africanas são percebidas como portadoras de uma identidade singular, que as diferenciaria dos estrangeiros. Desse modo, ao retomar as perspectivas de Joseph Ki-Zerbo (2010), Felipe Soares constata que

[...] sua pergunta não é “quem sou eu?”, mas sim “quem somos nós?”. A resposta parece ser: nós somos africanos. Isso nos une. Logo, precisamos de uma perspectiva própria para olhar a nós mesmos [...]. Ao se desvencilhar, e rechaçar, a

África tal como vista pela Europa, através da historiografia colonial, a história escrita pela perspectiva africana acaba presumindo como dada a ideia de África. (SOARES, 2014, p. 28-29).

Assim, segundo Bethwell Allan Ogot (2010), um importante aspecto da HGA diz respeito ao intuito de seus idealizadores em analisar a África como um todo, compreendendo os intercâmbios socioculturais construídos entre as diversas sociedades africanas ao longo do tempo. Desse modo, destacamos o intento do projeto em refutar produções históricas anteriores que desconsideravam as relações existentes entre civilizações que habitavam distintas partes da África, sobretudo no que diz respeito às ligações das regiões ao norte e ao sul do continente: para Ogot, “[...] tais laços fazem da África, de um lado e do outro do Saara, as dobradiças de uma mesma porta, as duas faces de uma mesma moeda.” (OGOT, 2010, p. LIV). Ademais, é explícito o anseio dos especialistas integrantes do projeto em investigar os contatos seculares estabelecidos entre os africanos e os povos de outros continentes. Sobre este aspecto Ogot afirmou que

[...] o objetivo [da HGA] é mostrar as relações históricas entre as diferentes partes do continente, muito amiúde subdividido nas obras publicadas até o momento. Os laços históricos da África com os outros continentes recebem a atenção merecida e são analisados sob o ângulo dos intercâmbios mútuos e das influências multilaterais, de forma a fazer ressurgir, oportunamente, a contribuição da África para a história da humanidade. (OGOT, 2010, p. XXVII - XVIII).

Muryatan Barbosa (2012) constata três pontos referentes à mencionada *perspectiva africana* presentes na HGA: o *regionalismo*, o *difusionismo intra-africano* e o *sujeito africano*. Para o autor, o *regionalismo* é um elemento de análise importante neste paradigma historiográfico, uma vez que, centrando-se em uma determinada localidade, a partir de uma perspectiva de longa duração, analisa “[...] os elementos fundamentais que explicariam a história de uma região africana, em particular.” (BARBOSA, 2012, p. 131). Segundo Barbosa, os especialistas da Coleção que se debruçaram sobre esse tipo de abordagem selecionaram como objetos de estudo sobretudo “[...] o ecossistema local (ou regional) e os desenvolvimentos (ou adequações) técnicos e sociopolíticos das populações africanas.” (BARBOSA, 2012, p. 131). O regionalismo pode ser considerado, assim, como o cerne da *perspectiva africana*, pois é a única categoria que “[...] consegue estabelecer uma periodização histórica cujo conteúdo justifica, plenamente, uma visão *internalista* da África: a adequação ecossistêmica na longa duração.” (BARBOSA, 2012, p. 171).

No que diz respeito ao *difusionismo intra-africano*, prima-se pela investigação de intercâmbios socioculturais e econômicos entre as sociedades africanas, bem como os movimentos migratórios ocorridos no continente, “[...] elementos considerados essenciais à evolução dos povos



e sociedades dentro do próprio continente africano.” (BARBOSA, 2012, p. 167). De acordo com os autores da Coleção que utilizaram essa perspectiva analítica, para a compreensão do período que se iniciou na Antiguidade e foi até o século XIX os movimentos populacionais e as relações comerciais internacionais constituíram-se como os principais temas a serem investigados, bem como o Islamismo, elemento histórico incorporado à história africana a partir do século VII. De acordo com Barbosa (2012), o difusionismo *intra-africano* foi o tipo de escrita mais comum dentre os especialistas da HGA.

Por fim, no que diz respeito ao *sujeito africano*, este é compreendido como um agente construtor de sua própria história. Tal perspectiva encontrou maior espaço entre os capítulos da Coleção que analisaram períodos em que influências políticas, econômicas e culturais externas à África ganharam mais força, sobretudo o colonialismo imperialista dos séculos XIX e XX. Apesar disso, Barbosa também constata a existência do *sujeito africano* em trabalhos que investigaram épocas mais remotas a partir de uma ótica da longa duração, tal como a experiência egípcio-faraônica, a civilização berbere-magrebiana e as diásporas africanas. Essa categoria possui menor enfoque na HGA, se comparada ao regionalismo e ao difusionismo *intra-africano*, e

[...] se coloca nesta obra como uma explicação histórica que visa destacar a ação política do sujeito africano, de forma mais ampla possível. Sua presença faz-se marcante, sobretudo, nos momentos históricos em que os fatores externos são estruturalmente dominantes [...]. Trata-se, pois, de uma abordagem que busca na ação política do africano o último objeto de estudo do internalismo na história da África. (BARBOSA, 2012, p. 50).

É importante compreendermos que tal perspectiva teórica está relacionada ao contexto no qual a construção da “História Geral da África” (2010) aconteceu: os processos de independências do continente africano, aliados ao fortalecimento dos discursos pan-africanistas já mencionados. Nesse sentido, ao considerar a África em sua totalidade, desconstruindo concepções eurocêntricas que não percebiam as relações existentes entre as diversas sociedades africanas, e ao sistematizar um conhecimento histórico do continente a partir de um ponto de vista autóctone, enfatizando o protagonismo africano; a HGA visou possibilitar ao africano reconhecer “uma consciência autêntica” de si mesmo (KI-ZERBO, 2010, p. XXII). É possível, assim, identificar uma preocupação em forjar uma “memória coletiva” africana, fundamentada na construção de um conhecimento científico e “verdadeiro”, ressaltando os históricos “[...] elos que unem os africanos entre si.” (OGOT, 2010, p. XXX). Assim, Ogot defende que

[...] a atitude histórica africana não será então uma atitude vingativa nem de autossatisfação, mas um exercício vital de memória coletiva que varre o campo do passado para reconhecer suas próprias raízes [...].

No contexto geral do continente, terão destaque os fatores comuns resultantes de origens comuns e de intercâmbios inter-regionais milenares de homens, mercadorias, técnicas, ideias, em suma, de bens materiais e espirituais. (OGOT, 2010, p. LIII- LIV).

Outro elemento importante da HGA é o desenvolvimento do conceito de *resistência*, presente em grande parte dos oito volumes, e que ganhou distintas formas ao longo da coleção. Segundo Felipe Soares (2014), nos primeiros seis livros que compõem a História Geral da África, que abarcam o período pré-colonialista, a concepção de *resistência*, de modo geral, não foi sistematicamente desenvolvida pelos historiadores, e, por isso, não se constituiu nesta parte da coleção como um paradigma historiográfico. No entanto, ao abordar os processos de colonização europeia do continente a partir do século XIX e as reações africanas a este processo, o termo ganhou nova tonalidade, tendo os pesquisadores enfatizado o protagonismo africano nas lutas contra o invasor estrangeiro.

Nesse sentido, para Felipe Soares, embora *resistência* seja um “[...] termo comum da análise da maioria dos capítulos que compõem a obra”, observa-se que não há “[...] um mesmo conteúdo epistemológico comum para este termo.” (SOARES, 2014, p. 8). Tais perspectivas metodológicas dizem respeito à ótica adotada por grande parte dos autores da HGA em perceber a África em sua totalidade, identificando, muitas vezes equivocadamente, laços amistosos construídos entre as diversas sociedades africanas ao longo dos séculos. Desse modo, de acordo com o autor, os conflitos existentes entre os próprios africanos foram atenuados em parte das análises, privilegiando-se demasiadamente os aspectos positivos nessas relações.

Destarte, o africano só pode resistir em face do “outro”. No entanto, este “outro”, invasor, é identificado como o estrangeiro, elemento externo ao continente, e não como o próprio africano, raras as exceções. Desse modo, segundo a perspectiva adotada em grande parte da HGA, “[...] quando há a dominação de um povo africano sobre outro ela não se reveste da carga de imposição, violação ou mesmo colonização.” (SOARES, 2014, p. 13). Por outro lado, nos volumes VII e VIII da coleção, livros que abordam os processos de conquista europeia da África e os movimentos de independência das nações africanas, Soares percebe a preocupação em desenvolver metodologicamente o conceito de resistência. Ou seja: “[...] é somente no espaço colonial que há um conceito historiográfico de resistência africana. Fora dele, a palavra fica circunscrita a seu uso vocabular, sem maiores necessidades de explicitar os motivos de seu uso.” (SOARES, 2014, p. 12).

Nesse sentido, para defender a existência de uma suposta unidade africana, diversos autores da HGA relativizaram os embates, muitas vezes sangrentos, entre as diversas sociedades africanas ao longo do tempo. Segundo Soares, Joseph Ki-Zerbo (2010), por exemplo, “[...] designou os choques culturais entre os Estados africanos pretéritos como ‘absorção por osmose’, embora ‘estabelecidos militarmente’.” (SOARES, 2014, p. 46). Sobre esse aspecto, é possível perceber que Ki-Zerbo (2010) refuta, na HGA, a utilização do termo “tribo” devido às possíveis conotações pejorativas atribuídas, sobretudo no que diz respeito aos conflitos tribais. Para reforçar seu argumento, Soares (2014) afirma que Ki-Zerbo (2010) atenua a violência dos históricos conflitos existentes no continente, enfatizando os intercâmbios considerados positivos. Desse modo, Ki-Zerbo afirma que, embora a tribo seja

[...] essencialmente uma unidade cultural, e as vezes política, alguns continuam a vê-la como um estoque biologicamente distinto e destacam os horrores das “guerras tribais”, *cujo saldo muitas vezes se limitava a algumas dezenas de mortos ou menos que isso*; esquecem, porém, todos os intercâmbios positivos que ligaram os povos africanos o plano biológico, tecnológico, cultural, religioso, sociopolítico etc. (KI-ZERBO, 2010, p. LVI, *grifos nossos*).

O *tempo* é outro elemento analítico importante abordado pelos pesquisadores da HGA, tendo em vista as peculiaridades existentes na concepção africana. Nessa perspectiva, para a construção de um conhecimento histórico de fato autóctone, é imprescindível compreender o espaço ocupado pelos mitos e pelos ancestrais na construção dos saberes sobre as sociedades africanas, uma vez que, segundo Boubou Hama e Joseph Ki-Zerbo, “[...] sob forma de ‘costumes’ vindos de tempos imemoriais, o mito governa a História, encarregando-se, por outro lado, de justificá-la.” (HAMA e KI-ZERBO, 2010, p. 24). Em suma: afastou-se da percepção de uma História meramente linear, tendo em vista que o passado e o presente eram percebidos como elementos que coexistiam e norteavam o caminhar dos africanos rumo ao futuro. Assim,

[...] em geral, o tempo africano engloba e integra a eternidade em todos os sentidos. *As gerações passadas não estão perdidas para o tempo presente. À sua maneira, elas permanecem sempre contemporâneas e tão influentes, se não mais, quanto o eram a época em que viviam. Assim sendo, a causalidade atua em todas as direções, o passado sobre o presente e o presente sobre o futuro, não apenas pela interpretação dos fatos e o peso dos acontecimentos passados, mas por uma irrupção direta que pode se exercer em todos os sentidos [...].* Nesse tempo “suspensão”, a ação do presente é possível mesmo sobre o que é considerado passado, mas que permanece, de fato, contemporâneo. (HAMA e KI-ZERBO, 2010, p. 24-25, *grifos nossos*).

Os autores refutam qualquer ideia de que este aspecto resultaria em um suposto imobilismo africano, como se o continente estivesse apenas voltado para o passado. Nesse sentido, o tempo africano é também um tempo histórico, e “[...] não contradiz a lei geral das forças e do progresso.” (HAMA e KI-ZERBO, 2010, p. 32). Ao mesmo tempo, constata-se que, nesse processo, o indivíduo não é, de fato, o verdadeiro protagonista, mas sim o grupo no qual está inserido. Sob essa ótica, “[...] o tempo não é a duração capaz de dar ritmo a um destino individual; é o ritmo respiratório da coletividade.” (HAMA e KI-ZERBO, 2010, p. 24). Desse modo, o caminhar histórico africano não seria impulsionado apenas por ações particulares, isoladas, mas sim pelo coletivo, o que nos permite afirmar que, para o africano, “[...] a história é a vida crescente do grupo.” (HAMA e KI-ZERBO, 2010, p. 31).

Consideramos importante abordar também as reflexões propostas por Jan Vansina (2010) e por Amadou Hampaté Bâ (2010) sobre o papel central ocupado pelos tradicionalistas africanos, em particular os mestres denominados *Doma* e os *griots* genealogistas e historiadores, na transmissão dos saberes ancestrais de geração em geração e na construção do conhecimento histórico sobre o continente africano. De acordo com os autores, nas sociedades cujas culturas foram construídas fundamentadas na oralidade, a fala não representa apenas um meio de comunicação cotidiano trivial, mas também uma forma, tão legítima quanto a cultura escrita, para a preservação dos conhecimentos passados. Geralmente originada de testemunhos oculares, as tradições são transmitidas à posteridade e se tornam importantes para o funcionamento e para a compreensão das instituições e dos vínculos sociais africanos. Desse modo, é imprescindível compreendermos, segundo esses intelectuais, que “[...] o que a África tradicional mais preza é a herança ancestral.” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 174).

Vansina e Hampaté Bâ (2010) defendem que o fato de as tradições orais serem os baluartes culturais de muitas sociedades africanas não significa que estas sejam primitivas se comparadas às sociedades que desenvolveram uma cultura escrita. Pelo contrário, a oralidade representa um posicionamento singular diante do mundo, uma vez que a Palavra é percebida como elemento sagrado, de origem divina. Sua sacralidade é evidenciada pelo fato de que seus legítimos detentores, ou seja, os mencionados tradicionalistas (sobretudo os *Doma*), tenham que passar por processos iniciatórios a fim de conquistarem o direito a usá-la: “[...] a tradição africana, portanto, concebe a fala como um dom de Deus.” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 171). Essa perspectiva nos mostra que, para os povos tradicionais africanos, a religião está presente em todos os aspectos da vivência em comunidade, em particular na transmissão dos conhecimentos ancestrais ligados às diversas esferas da vida humana, o que deve ser levado em consideração pelo historiador. Assim,

[...] dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados [...] Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, relevar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial. (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 169).

A tradição oral africana está relacionada aos ofícios artesanais, tendo em vista que o trabalho criador desenvolvido pelos artesãos imita e completa a obra divina. Dessa maneira, os artesãos tradicionais, como por exemplo os tecelões, realizam suas atividades repetindo canções rituais ou palavras rítmicas, e seus gestos “[...] reproduzem, no simbolismo que lhe é próprio, o mistério da criação primeira, que [...] ligava-se ao poder da Palavra.” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 185). O aprendizado do ofício é, para o africano tradicional, o processo que o inicia na Palavra, e a educação vivenciada é essencial para que o indivíduo se torne completo, ao mesmo tempo em que a tradição oral é percebida como “[...] geradora e formadora de um tipo particular de homem.” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 189). O trabalho artesanal, assim, ultrapassa o sentido meramente econômico, relacionando-se principalmente ao sagrado, uma vez que os artesãos “[...] na intimidade da oficina ou da forja participam do mistério renovado da criação eterna.” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 188).

De acordo com Hampaté Bâ (2010), nas sociedades orais, as memórias individuais e coletivas são mais desenvolvidas, o que, como consequência, torna mais forte o elo entre o ser humano e a Palavra. Nesse sentido, “[...] lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere, está comprometido por ela.” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 168). Isso significa que os tradicionalistas africanos, em especial os *Doma*, possuem grande responsabilidade perante a sociedade quanto ao que dizem publicamente, tendo em vista que suas falas são potencialmente construtivas ou destrutivas: a prudência é, dessa forma, essencial. Assim sendo, a mentira é considerada um grande desvio moral, abominada pela tradição africana, de modo que “[...] aquele que falta à palavra mata sua pessoa civil, religiosa e oculta. Ele se separa de si mesmo e da sociedade. Seria preferível que morresse, tanto para si próprio, quanto para os seus.” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 177).

Desse modo, para a construção de uma história da África autóctone, a partir da *perspectiva africana* e do consequente rompimento com abordagens eurocêntricas e racistas, é imprescindível que o historiador compreenda que as tradições orais não podem ser consideradas menos autênticas ou legítimas que as fontes escritas, cabendo ao historiador lançar mão de ferramentas teóricas e metodológicas específicas em sua análise. Segundo Barbosa (2012), Hampaté Bâ (2010), assim como Hama e Ki-Zerbo (2010), compreendia “[...] o conhecimento prévio da tradição nas

sociedades africanas como uma premissa epistemológica do historiador de África. Tais argumentações reivindicam uma imersão cultural e uma abertura de espírito necessária ao trabalho historiográfico.” (BARBOSA, 2012, p. 42). Em outras palavras, Hampaté Bâ defendia que

[...] quando falamos de tradição em relação à história africana, referimo-nos à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos. Essa herança ainda não se perdeu e reside na memória da última geração de grandes depositários de quem se pode dizer *são* a memória viva da África. (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 167, grifo do autor).

Entretanto, apesar de a *perspectiva africana* ter sido o paradigma preponderante na “História Geral da África” (2010), não foi o único que fundamentou as investigações. Como explicitamos, grande parte dos especialistas que compuseram esta empresa era de origem não-africana. Segundo Soares (2014), houve divergências nas análises das fontes e na escrita dos artigos, tendo em vista a diversidade ideológica existente entre os autores da coleção. Desse modo, o autor se afasta da ideia de uma suposta homogeneidade historiográfica existente no projeto, e constata que a HGA “[...] mostra-se com a sua lealdade dividida”: se por um lado há “[...] a lealdade da obra como um tudo ao seu projeto de ancorar a pesquisa em uma ótica internalista”, por outro existe “[...] a lealdade de alguns autores em particular aos seus laços culturais e, possivelmente, religiosos profundos.” (SOARES, 2014, p. 45).

Soares, nesse sentido, afirma que alguns pesquisadores adotaram uma ótica *islamocêntrica* na escrita da história da África, indo de encontro ao objetivo central do projeto. Segundo Barbosa (2012), El Fasi, editor do terceiro volume da Coleção, assim como outros autores cujos artigos compuseram esse tomo, privilegiaram “[...] a ideia do papel civilizador do Islã sobre os povos africanos” (BARBOSA, 2012, p. 71), qualificando como selvagem, por exemplo, a resistência berbere diante das investidas muçulmanas no Magreb. Houve, assim, segundo Soares, um rompimento com a perspectiva africana, uma vez que apresentaram a África como “[...] um lugar a ser preenchido [...] Primeiro foram os alexandrinos, seguindo-se os romanos, os vândalos, bizantinos, e, finalmente, os árabes, sendo sucedidos, posteriormente, pelos conquistadores europeus.” (SOARES, 2014, p. 45). Esvaziou-se, dessa forma, em algumas abordagens, a concepção do africano como sujeito sociopolítico de sua história, em prol do protagonismo, neste caso específico, das sociedades islâmicas. Portanto, é possível afirmar que “[...] a África que a HGA escolheu apresentar neste momento é aquela vista pelo olhar do outro.” (SOARES, 2014, p. 45).

Isso evidencia que o projeto, embora primasse pela *perspectiva africana*, não era homogêneo no que diz respeito aos posicionamentos de seus pesquisadores. Muryatan Barbosa (2012) afirma que aconteceram diversas discussões entre os pesquisadores, sobretudo a partir de 1975, quanto às interpretações realizadas acerca dos processos históricos africanos. Barbosa (2012) constata, por exemplo, que houve críticas por parte do Comitê Executivo (CE) ao ponto de vista adotado por Ali Mazrui (2010), editor do oitavo volume (que trata sobre a África pós-1935): para o CE, os temas abordados nesse livro, em especial os capítulos que tratavam sobre o processo de descolonização, precisavam ser analisados a partir de uma ótica mais africana do que a que havia sido lançada mão por Mazrui.

Além disso, segundo Barbosa (2012), Albert Adu Boahen, editor do sétimo volume, afirmou a necessidade de notificar os autores desse tomo de que “[...] ali se tratava de uma história da África vista como um todo, a partir de uma visão essencialmente interna.” (BARBOSA, 2012, p. 32-33). Isso nos mostra a existência de divergências de caráter teórico-metodológico na elaboração da Coleção, uma vez que alguns especialistas se desviavam do objetivo principal defendido pelos organizadores. Assim, “[...] quando o CE acreditava que esta *perspectiva [africana]* não estava sendo de fato incorporada na escrita da história da HGA, havia uma forte oposição do grupo organizador da obra.” (BARBOSA, p. 33-34, grifos nossos).

No entanto, Barbosa (2012) afirma que, no último dia da reunião do Comitê Científico Internacional em Paris (1977), M. Amadou Mahtar M’Bow (2010), então Diretor-Geral da UNESCO, defendeu que o projeto fosse menos dogmático e mais democrático, e solicitou que os especialistas fossem mais tolerantes em relação aos diversos posicionamentos existentes. Segundo M’Bow (2010), a Coleção “História Geral da África” (2010) não desejava esgotar as discussões realizadas sobre os temas tratados, mas sim fomentar a construção de uma historiografia africana autóctone além de discutir as limitações das análises feitas, elencando o que ainda precisava ser pesquisado. Nesse sentido, M’Bow, no prefácio escrito para o primeiro volume da Coleção, afirmava que a HGA

[...] não busca a exaustão e se pretende uma obra de síntese que evitará o dogmatismo. Sob muitos aspectos, ela constitui uma exposição dos problemas indicadores do atual estágio dos conhecimentos e das grandes correntes de pensamento e pesquisa, não hesitando em assinalar, em tais circunstâncias, as divergências de opinião. Assim preparará o caminho para posteriores publicações. (M’BOW, 2010, p. XXXVII).

Mônica Lima (2012) afirma que a Coleção foi alvo também de diversas críticas oriundas de especialistas pertencentes a outros espaços acadêmicos, como Joseph Miller (Universidade da

Virgínia), Roland Oliver (Universidade de Londres) e Randall L. Pouwells (Universidade de Arkansas). Segundo a autora, esses pesquisadores questionavam até que ponto as discussões contidas na obra ainda se encontravam atualizadas quando publicadas, haja vista o longo período de sua concepção. Ademais, Lima constata que outra parte desse posicionamento crítico dizia respeito ao engajamento sociopolítico dos autores da HGA, cuja “[...] postura produziria um viés por vezes marcado pelo afrocentrismo ou, o que seria ainda pior, por concepções equivocadas de defesa de uma supremacia da raça negra, a título de inversão das concepções racistas do Ocidente europeu e euro-americano.” (LIMA, 2012, p. 282). Ou seja, “[...] sinalizaram desfavoravelmente seu descompasso com a pesquisa histórica e seu viés, a seu ver excessivamente afrocêntrico e ideologizado.” (LIMA, 2012, p. 282).

Apesar dessas contradições e limitações mencionadas, a “História Geral da África” (2010) não perde sua importância, tanto para o continente africano, quanto para outras partes do mundo. A UNESCO empenhou-se, assim, em disseminar esta obra na África e em outras partes do mundo, de modo que fosse “[...] amplamente difundida, em numerosos idiomas”, tornando-se base para “[...] elaboração de livros infantis, manuais escolares, e emissões televisivas ou radiofônicas.” (M’BOW, 2010, p. XXVI). Nessa perspectiva, pesquisadores trabalharam na tradução da HGA para línguas africanas, como o *kiswahili* e o *haussa*, e para outros idiomas, como alemão, chinês, italiano, japonês, português. Dessa maneira, sobre os produtos surgidos a partir desta coleção, podemos citar, no caso brasileiro, a tradução da obra para a língua portuguesa, a elaboração das “Sínteses da Coleção História Geral da África” (2013) e a construção do manual “História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil” (2014), que serão tratados a seguir.

### 2.3. A “HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA” NO BRASIL: POR UM ENSINO DESCOLONIZADO

Em 2010, a Coleção “História Geral da África” (2010) foi traduzida para o português, iniciativa da Representação da UNESCO no Brasil e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC), a partir dos trabalhos desenvolvidos por pesquisadores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) desta instituição. Segundo Vicent Defourny, então representante da UNESCO no país, e Fernando Haddad, outrora Ministro da Educação, a publicação da HGA em língua portuguesa visou disseminar o conhecimento científico produzido sobre o continente africano, de forma a contribuir para a construção de “[...] uma visão equilibrada e objetiva do importante e valioso papel da África para a humanidade, assim como para o estreitamento dos laços históricos existentes entre o Brasil e a África.” (DEFOURNY e HADDAD, 2010, p. VII).



Nesse sentido, é preciso compreender que estes esforços se encontram relacionados a dois pontos importantes. Defourny e Haddad (2010) deixaram claro, na apresentação da versão brasileira, que a tradução da HGA para o português visava contribuir para uma maior aproximação diplomática entre o Brasil e os países africanos o que, segundo Luena Nunes Pereira (2008), já acontecia desde o governo de Jânio Quadros (1962-1964). Desse modo, “[...] para o Brasil, que vem fortalecendo as relações diplomáticas, a cooperação econômica e o intercâmbio cultural com aquele continente, essa iniciativa é mais um passo importante para a consolidação da nova agenda política.” (DEFOURNY e HADDAD, 2010, p. VIII).

Ao mesmo tempo, a tradução da “História Geral da África” vai ao encontro das tentativas de fomentar o cumprimento da Lei 10.639/2003, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, tornando obrigatório o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica<sup>11</sup>. Apesar da aprovação dessa importante legislação, em 2007 a SECAD/MEC e a UNESCO constataram o “[...] seu baixo grau de institucionalização e sua desigual aplicação no território nacional”, haja vista “[...] a falta de materiais de referência e didáticos voltados à História da África.” (NEAB/UFSCAR, 2010, p. X). Tal panorama era problemático, uma vez que o conhecimento histórico de viés eurocêntrico se constituía como um paradigma historiográfico hegemônico nas instituições educacionais brasileiras. Nesse sentido,

[...] no que diz respeito aos manuais e estudos disponíveis sobre a História da África, havia um certo consenso em afirmar que durante muito tempo, e ainda hoje, a maior parte deles apresenta uma imagem racializada e eurocêntrica do continente africano, desfigurando e desumanizando especialmente sua história quase inexistente para muitos até a chegada dos europeus no século XIX. (NEAB/UFSCAR, 2010, p. X).

Antes da publicação da HGA em português, seu uso encontrava-se “[...] limitado, sobretudo a um grupo restrito de historiadores e especialistas”, e quase inacessível a professores e estudantes. Nessa perspectiva “[...] um dos motivos desta limitação era a ausência de uma tradução do conjunto dos volumes que compõem a obra em língua portuguesa.” (NEAB/UFSCAR, 2010, p. X). É possível compreender, assim, a importância da tradução desta coleção, cujo intuito foi tornar

---

11 Ressaltamos que a Lei 10.639/03, promulgada pelo então Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, foi em grande parte consequência das reivindicações dos movimentos negros brasileiros ao longo do século XX, sobretudo a partir da década de 1980. Segundo Nilma Lino Gomes (2012), a educação tornou-se uma das demandas centrais dos negros, seja no que diz respeito ao acesso dessa parcela da população a um ensino de qualidade, seja no que se refere à descolonização de conteúdos e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas. Nesse sentido, a autora afirma que a educação “[...] é compreendida pelo movimento negro como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação.” (GOMES, 2012, p. 735).

acessível à sociedade brasileira o conhecimento histórico sobre o continente africano construído, sobretudo, sob uma ótica africana, em detrimento das concepções predominantemente eurocêntricas.

A partir da versão brasileira da “História Geral da África” (2010), por meio do “Programa Brasil-África: Histórias Cruzadas” desenvolvido pelo NEAB/UFSCAR, em parceria com a UNESCO e com o MEC, houve a elaboração de uma “Síntese da Coleção História Geral da África” (2013)<sup>12</sup>, publicada em dois volumes no ano de 2013, editada por Valter Roberto Silvério, professor do Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCAR e especialista em estudos pós-coloniais e relações raciais. Esse trabalho relaciona-se, também, ao objetivo de tornar ainda mais acessível o conteúdo presente na HGA, haja vista a grande extensão e complexidade da obra original, transformando-a em material pedagógico. Assim, segundo Silvério,

[...] a síntese, em dois volumes, que estamos disponibilizando a partir dos oito volumes da História Geral da África, é parte do conjunto de materiais [pedagógicos] e tem por objetivo propiciar aos professores e alunos, e às pessoas de modo geral, um conjunto de conhecimentos e informações sobre o continente africano [...].

A síntese possibilita, também, uma primeira aproximação ao conjunto de conhecimentos presentes na História Geral da África, obra de referência que poderá ser consultada por todos aqueles que queiram se aprofundar em aspectos e temas específicos. (SILVÉRIO, 2013, p. 10).

De acordo com o editor das “Sínteses”, houve uma condensação dos originais da “História Geral da África” (2010) em cerca de 90%, por meio da qual “[...] cada volume da versão original em língua portuguesa transformou-se em um capítulo na versão sintetizada”, ao mesmo tempo em que, no volume 2, “[...] os capítulos de cada um dos volumes da versão original transformaram-se em subcapítulos ou tópicos.” (SILVÉRIO, 2013, p. 10). Para tanto, foram suprimidas figuras, gráficos, tabelas e partes dos textos em que havia demasiadas discussões teórico-metodológicas, com o intuito de deixar a leitura dos artigos mais fluida. Ao mesmo tempo, “[...] as ideias e os objetivos dos autores de cada capítulo foram preservados e mantidos os exemplos mais representativos, significativos ou esclarecedores para o assunto tratado.” (SILVÉRIO, 2013, p. 11). Nesse sentido, é importante destacar que não houve nenhum tipo de atualização nas discussões realizadas na Coleção, uma vez que se trata “[...] da síntese do conteúdo da HGA como foi pensado pelos seus autores.” (SILVÉRIO, 2013, p. 11).

---

12 Importante frisar que a HGA, suas “Sínteses” e a “História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil” encontram-se disponíveis, tanto em material impresso, quanto virtualmente, no site da UNESCO, disponível para qualquer pessoa que deseje realizar o download. Links nas referências.

Tais iniciativas são importantes, já que podem ser capazes de fomentar a formação de professores da Educação Básica e do Ensino Superior sobre temas relacionados à História da África e população afro-brasileira. Nesse sentido, possibilitar debates acerca destas temáticas nas instituições de ensino pode proporcionar a apreensão e a produção de um conhecimento histórico, a partir, também, da ótica africana, contribuindo para uma maior compreensão sobre o continente africano, bem como acerca das relações deste com o Brasil e as contribuições das sociedades africanas para a formação da sociedade brasileira ao longo dos últimos séculos. Assim, Silvério afirma que nas “Sínteses”

[...] procuramos organizar os dois volumes com textos sintéticos e objetivos, para permitir uma visão tanto da riqueza das contribuições dos povos africanos para a humanidade quanto do seu impacto na constituição da sociedade brasileira e, também, em resposta às reivindicações de mudanças expressas pela Lei nº 10.639/2003 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. (SILVÉRIO, 2013, p. 10).

Ademais, outro importante produto oriundo dos trabalhos desenvolvidos na HGA e no “Programa Brasil-África: Histórias Cruzadas” foi a “História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil” (2014), manual direcionado aos professores da Educação Infantil. Seu intuito, segundo Ministério da Educação, a Representação da UNESCO no Brasil e os especialistas envolvidos da Universidade Federal de São Carlos, é propiciar “[...] a construção de uma educação infantil que contemple a identidade étnico-racial e a diversidade cultural das crianças que frequentam os espaços infantis”, bem como abrir “[...] caminhos para aqueles que buscam respostas de como fazer, no cotidiano, para construir uma sociedade livre da discriminação e do preconceito racial.” (BRASIL, 2014, p. 9). Por meio de propostas pedagógicas antirracistas, o livro fomenta o desenvolvimento de projetos educativos direcionados a crianças com idades entre 0 e 5 anos, com o objetivo de valorizar a diversidade cultural africana e afro-brasileira.

A Coleção “História Geral da África” (2010), as “Sínteses” (2013) e a “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Infantil” (2014), desse modo, contribuem para o que Nilma Lino Gomes (2012) denominou de *descolonização dos currículos*, ou seja, um rompimento com paradigmas epistemológicos eurocêntricos e racistas produzidos e reproduzidos na educação. Nesse processo, torna-se fundamental problematizar a hegemonia dos modelos científicos ocidentais, muitas vezes perpetuada nas instituições de ensino, levando-se em consideração a diversidade de saberes construídos além do mundo acadêmico; ao mesmo tempo em que se abandone “[...] um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que

estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o ‘Norte’ colonial.” (GOMES, 2012, p. 102).

Jurjo Torres Santomé percebe a existência, nos manuais escolares, daquilo que denominou de *culturas negadas*, ou seja, “[...] culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder”, e que, por isso, “[...] costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas ou deformadas, para anular suas possibilidades de reação.” (SANTOMÉ, 1995, p. 161). No que diz respeito às questões étnicas, por trás de uma aparente neutralidade nas práticas docentes e nos livros didáticos adotados, muitas vezes encontram-se discursos racistas, excludentes, que se manifestam por meio da marginalização ou mesmo do apagamento dessas parcelas da sociedade nos conteúdos abordados, em prol de um modelo de ensino-aprendizagem monocultural. Desse modo, são recorrentes “[...] descrições dominadas por estereótipos e pelo silenciamento de acontecimentos históricos, socioeconômicos e culturais.” (SANTOMÉ, 1995, p. 169). Em outras palavras:

[...] nas instituições de ensino, não se costuma considerar essa forma de opressão [racial] como objeto de atenção prioritária. É frequente que tanto as autoridades políticas, quanto os professores e professoras se vejam a si mesmos/as como pessoas objetivas, neutras e, por conseguinte, como pessoas que não favorecem a reprodução de comportamentos racistas. Entretanto, quando se fazem análises etnográficas no interior das salas de aula ou se observam os materiais curriculares, logo aparecem, diante de nossos olhos, condutas que invalidam as autoimagens de neutralidade que o sistema educacional oferece.

São numerosas as formas através das quais o racismo aflora no sistema educacional, de forma consciente ou oculta. Assim, por exemplo, podem-se detectar manifestações de racismo nos livros didáticos de Ciências Sociais, História, Geografia, Literatura etc., especialmente através dos silêncios que são produzidos em relação aos direitos e características de comunidades, etnias e povos minoritários e sem poder. (SANTOMÉ, 1995, p. 169).

Gomes compreende, assim, que é necessário superar “[...] o modelo monocultural de conhecimento e de ensino.” (GOMES, 2012, p. 105). O ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira na educação básica vai ao encontro dessa postura pedagógica, uma vez que possibilita romper com posicionamentos históricos eurocêntricos em prol do ensino das perspectivas africanas e afro-brasileiras, e tem o potencial de dar visibilidade a uma parcela social que, na maioria das vezes, permaneceu socialmente marginalizada: os negros. Esses atores, diferente de antes, passaram a ser percebidos como sujeitos na construção do conhecimento para além dos paradigmas científicos, principalmente a partir de suas experiências de vida. Segundo a autora,

[...] quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores, exigem propostas emancipatórias [...].

É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade. (GOMES, 2012, p. 99-100).

Na mesma perspectiva adotada por Gomes (2012), Daffine Natalina Reck constata que “[...] os pilares de sustentação da sociedade brasileira assentam na experiência africana e conhecer o passado da África é condição imprescindível para a identidade do povo e da nação.” (RECK, 2013, p. 404). Desse modo, docentes capacitados para abordar estes temas em sala de aula, bem como materiais didáticos adequados, ou seja, que adotem uma perspectiva não eurocêntrica, são imprescindíveis para a construção de uma cidadania plena e inclusiva que busque apreender a sociedade brasileira em todas as suas nuances, e que leve em consideração o protagonismo do negro, africano ou brasileiro, na construção de sua própria história.

Sobre este aspecto, Luena Nunes Pereira (2008) afirma que isso auxiliaria no combate ao preconceito racial, uma vez que “[...] a História e a narrativa histórica são percebidas aí como elementos centrais para a formação da identidade individual como coletiva, e fundamentais para a construção de uma memória positiva e, por conseguinte, de uma autoestima elevada.” (PEREIRA, 2008, p. 259). Dessa forma, compreende-se que o protagonismo negro na construção da História africana e afro-brasileira em sala de aula é imprescindível, pois constitui-se como “[...] etapa fundamental para a redefinição da identidade e do novo lugar que grupos subalternos em geral buscam ocupar na configuração social contemporânea.” (PEREIRA, 2008, p. 259).

Descolonizar currículos é fundamental, assim, para tentar reverter o quadro de segregação racial, às vezes velada, outras vezes nem tanto, que vivenciamos nas escolas, considerando que grande parte do fracasso escolar de crianças e adolescentes negros<sup>13</sup> se deve à falta de identificação

---

13 Segundo o IBGE, enquanto a vida escolar da parcela branca da população brasileira tem duração em média de 10,3 anos; os negros possuem 8,4 anos de estudos. Segundo Paula Ferreira (2019), em 2018, 9,1% da população negra ou parda eram analfabetos no Brasil, contrapondo-se aos 3,9% de brancos nesta mesma situação. Priscila Keslley (2018) afirma que, em 2018, também de acordo com levantamentos realizados pelo IBGE, apenas 62% de negros ou pardos com idades entre 15 e 17 anos encontravam-se regularmente matriculados no Ensino Médio, contra 76% de jovens brancos nesta condição. Além disso, 7,2% dos brancos não frequentavam a escola em nenhuma das etapas da

destes em relação ao que é ensinado. Segundo Pereira, a partir da década 1980, pesquisas no campo da Educação começaram a ater-se para os fatores de discriminação intraescolares, tais como “[...] a inadequação do currículo escolar, dos livros didáticos e a postura diferenciada dos professores frente aos alunos de diferentes origens raciais.” (PEREIRA, 2008, p. 259). Nesse sentido, a autora afirma que a não compreensão do negro como sujeito histórico na construção da história, seja na África ou no Brasil, contribui para a marginalização social desta parcela da população brasileira no presente, uma vez que fomenta a perpetuação de estigmas raciais. Ou seja:

[...] a não valorização do passado africano deste alunado, a associação quase imediata entre negro e escravo e o esquecimento da história da população negra após a Abolição da Escravatura (1888) nos currículos de história, entre outros fatores, são entendidos como a base para a produção de uma identidade negativa que produz, desde muito cedo, uma baixa autoestima no aluno afrodescendente e que perdura até a idade adulta, relegando-o a uma cidadania de segunda classe [...] Deste modo, a luta pelo controle da narrativa histórica, e por sua reescrita, e entendida como etapa fundamental para a redefinição da identidade e do novo lugar que grupos subalternos em geral buscam ocupar na configuração social contemporânea. (PEREIRA, 2008, p. 259).

A autora afirma, no entanto, que existem diversas divergências a respeito da aplicação da Lei 10.639/2003. Enquanto alguns especialistas defendem que, nas instituições de ensino, privilegie-se o ensino da história da África em sua totalidade, outros acreditam ser necessário atentar-se apenas aos elementos afro-brasileiros e aos processos históricos africanos que se relacionem diretamente com a história do Brasil. Para a autora, a segunda abordagem tem ganhado cada vez mais espaço no cenário educacional brasileiro, em detrimento da primeira, panorama potencializado pelo conhecimento superficial, no que diz respeito à grande parte dos educadores, sobre a História da África.

Sobre esse aspecto, Anderson Oliva (2007) afirma que, desde os anos 1990, houve aumento gradativo da inserção de conteúdos sobre a História da África e a cultura afro-brasileira nos livros didáticos, abordagem que ganhou impulso com a Lei 10.639/03 e as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, de 2004. No entanto, embora Oliva reconheça a importância desses documentos, haja vista que “[...] sinalizavam para a importância ou para a obrigatoriedade do estudo da história africana nas escolas brasileiras de Ensino Fundamental e Ensino Médio”, por outro lado tece algumas críticas ao conteúdo textual dessa legislação e os modos como tem sido implementada. (OLIVA, 2007, p. 199). Segundo o autor, os textos mencionados continuam

---

educação básica, número que sobe para 10,2% quando se tratava dos pardos e 11,6% quando se referia aos negros. Nesse sentido, “[...] uma proporção maior de negros está em situação de atraso escolar (matriculado na série inadequada para sua idade) ou fora da escola.” (KESSLEY, 2018).

marginalizando o ensino da História da África, privilegiando uma abordagem que se concentra em elementos da história e cultura afro-brasileira. Nesse sentido, é possível perceber “[...] uma clara tendência em vincular o estudo da história africana ao estudo da história dos afrodescendentes.” (OLIVA, 2007, p. 210).

Oliva defende, assim, que os currículos e os manuais didáticos de História levem em consideração a existência de dinâmicas sociais, políticas e culturais próprias do continente africano, de forma que alunos e professores possam analisar criticamente tais particularidades. Embora seja imprescindível percebermos as estreitas relações estabelecidas entre os africanos, europeus e brasileiros, sobretudo a partir do início do tráfico transatlântico de escravizados, concordamos com o autor quando afirma ser necessário entendermos que a história do continente não se resume a essa temática. Dessa maneira,

[...] a princípio não somos contra esse tipo de aproximação relacional, mas defendemos a ideia de que eles [os temas relacionados aos afrodescendentes] deveriam aparecer em um outro tópico, referente, por exemplo, à história Atlântica ou à história da Diáspora, *cabendo o estudo da África, uma abordagem acerca da trajetória do continente em seu próprio eixo espaço-temporal*. É claro que esse recorte também incluiria as múltiplas relações mantidas com outros conjuntos civilizatórios ou sociedades, *mas sempre com o foco principal na África*. (OLIVA, 2007, p. 210, grifos nossos).

Outro obstáculo para a efetiva implementação da mencionada legislação, abordado por Joatan Nunes Machado Júnior (2019), que em seu trabalho analisou a presença dos negros nos manuais didáticos para a História da Educação, é a escassez de discussões históricas e historiográficas mais aprofundadas sobre os africanos e os afro-brasileiros nessas obras, escritas e publicadas no Brasil a partir da última Lei de Diretrizes e Bases (1996) e, sobretudo, da Lei 10.639, de 2003, e utilizadas nos cursos de licenciatura. Em sua pesquisa, Machado Júnior analisou obras de autores como Paulo Ghiraldelli Júnior, Cynthia Greive Veiga e Maria Lúcia Hildsorf, e constatou que nestas permanecem visões superficiais sobre aspectos socioculturais da população negra, uma vez que

[...] apontam para uma reprodução de conteúdos que ainda invisibilizam a história e cultura afro-brasileira, além de não apresentar incorporação de novos conteúdos relacionados a história da população negra, não questionando conteúdos já consagrados [...].

A abordagem que os autores fazem dos negros no pós-abolição ainda é de subalternidade, uma visão escravocrata. Na visão dos autores dos manuais didáticos, os ex-escravos estavam ligados diretamente à marginalização, seja por

sua passividade ou por submissão, assim estavam à margem da sociedade por opção. (MACHADO JÚNIOR, 2019, 105).

Como o autor, consideramos esse panorama problemático, uma vez que os manuais de História da Educação são ferramentas importantes para a formação de professores. Tal lacuna na instrução dos futuros docentes precisa ser preenchida, o que pode acontecer quando houver uma revisão dos conteúdos presentes nesses materiais. Nesse sentido, Machado Júnior questiona: “[...] como os professores trabalharão esses conteúdos com os discentes se sua formação ainda está defasada?” (MACHADO JÚNIOR, 2019, p. 106). Compreende, assim, que “[...] a efetivação da Lei 10.639 pressupõe uma revisão de currículos.” (MACHADO JÚNIOR, 2019, p. 106).

Em contrapartida, Marcus Vinícius Fonseca (2016) e Surya Aaronovich Pombo de Barros (2016) apontam mudanças nas pesquisas em História da Educação, sobretudo envolvendo a temática racial, embora ainda haja um longo caminho a ser percorrido. Se outrora as historiografias tradicional e marxista tornavam quase totalmente invisível a população negra, uma vez que reforçavam “[...] a perspectiva que tratava negros e escravos como sinônimos, excluindo-os de uma relação com os processos formais de educação”; a renovação historiográfica iniciada nas últimas décadas do século XX possibilitou a ampliação da diversidade de fontes, do diálogo com outras disciplinas, e a mudança de perspectivas em relação ao papel ocupado pelos negros na educação. (FONSECA, 2016, p. 36). Segundo Fonseca, esse panorama relaciona-se à ampliação do campo da História da Educação nos programas de pós-graduação, nos grupos de pesquisa, em livros que abordam os trabalhos realizados nessa área, e em eventos regionais, nacionais e internacionais organizados. Nessa linha de raciocínio, Barros considera imprescindível

[...] demonstrar o paulatino aumento da investigação sobre a história da educação da população negra. Dessa forma, é possível alterar um entendimento que esteve em vigor na história da educação durante algum tempo, de que a população negra não teve acesso à escola antes da segunda metade do século XX. (BARROS, 2016, p. 68).

Consideramos importante ressaltar que as pesquisas realizadas em História da Educação têm se preocupado cada vez mais com diversas práticas educativas protagonizadas pelos negros para além dos sistemas oficiais de ensino, elencando como objetos as ações empreendidas por associações de trabalhadores, educadores particulares, movimentos negros. Destacamos, assim, a produção de trabalhos diversos, como o desenvolvido por Itacir Marques da Luz (2016), que aborda os processos educacionais desenvolvidos no interior da Sociedade de Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco no século XIX; a pesquisa produzida por Adriana Maria Paulo da Silva (2016)



sobre a escola do professor Pretextato dos Passos e Silva instituída em 1853; a investigação empreendida por Petrônio Domingues (2016) sobre as práticas de ensino existentes no interior da Frente Negra Brasileira entre 1931 e 1937.

Márcia Guerra Pereira (2012), por sua vez, percebe com otimismo o cenário acadêmico brasileiro no que diz respeito ao ensino de História da África nas universidades públicas. Segundo a autora, a partir dos anos 1990, é possível observar um renascimento dessa disciplina nos cursos voltados para a formação de professores de História e historiadores, após seu quase desaparecimento no final da década de 1960. Se tal processo de revitalização aconteceu inicialmente de forma lenta, tomou impulso sobretudo após a promulgação da Lei 10.639/03, o que possibilitou a esse campo de estudos tornar-se cada vez mais robusto e autônomo. Percebemos, desse modo, que esse movimento foi importante no processo de instrução dos docentes de História, atuantes tanto na educação básica quanto no ensino superior, no que tange à abordagem de temáticas relacionadas à África e aos afro-brasileiros sob uma ótica descolonizada e antirracista. Nesse sentido,

[...] já na década de 1990, assistimos ao início de um movimento que resulta em uma revitalização dos estudos de história africana no Brasil e, em particular, entre os historiadores brasileiros. De forma inicialmente tímida, expressando-se pela publicação de um título ou outro produzido nacionalmente [...] Traduções como as de Kwame Appiah e o seu essencial *Na casa do meu pai* também vêm a lume naquela década. Ou a abertura de concurso público para professor de História da África na USP e na UFBA [...] Ou nos muitos cursos de extensão que passam a ser organizados por todo o Brasil, para os quais são sistematicamente convidados os poucos especialistas em História da África então em atividade no país [...]

Em pouco mais de dez anos os currículos dos cursos de história passaram a incluir a ‘nova’ disciplina acadêmica, cada vez mais tornada disciplina obrigatória, e a criar condições para que ela fosse efetivamente ministrada em salas de aula, com professores e recursos para o desenvolvimento da pesquisa. (PEREIRA, 2012, p. 133).

Compreendemos que esse panorama de descolonização dos currículos na educação básica e no ensino superior, bem como da historiografia da educação brasileira, também está relacionado com a descolonização do conhecimento histórico construído sobre o continente africano, na qual está inserida a Coleção “História Geral da África”. O rompimento de grande parte dos historiadores, em especial dos historiadores da educação, com as perspectivas eurocêntricas e racistas, que outrora eram hegemônicas nas pesquisas existentes nesse campo, vão ao encontro à *perspectiva africana*, que fundamentou a construção da HGA, em particular às categorias *sujeito africano*, tendo em vista que as novas pesquisas enfatizam o protagonismo sociopolítico dos negros nos processos educativos.

Percebemos, portanto, que a tradução da “História Geral da África” (2010) para o idioma português, a elaboração das “Sínteses” (2013) e da “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Infantil” (2014) foram passos importantes rumo à efetivação da Lei 10.639/2003. Apesar das disputas existentes no que diz respeito à implementação dessa legislação e às ausências ainda existentes nos manuais didáticos e nas pesquisas em História da Educação, compreendemos que as obras analisadas podem ser ferramentas importantes na construção e transmissão de um conhecimento histórico menos estigmatizado sobre a história do continente africano e da cultura afro-brasileira. Isso contribuiria para uma *tomada de consciência*, também, por parte dos alunos negros brasileiros e a construção de sua autoestima, concorrendo para a efetiva inclusão social dessa parcela da população.

\*\*\*

A “História Geral da África”, financiada pela UNESCO e construída ao longo de mais de trinta anos a partir do trabalho de centenas de profissionais, constitui-se como importante obra de referência sobre o continente africano. Nesse sentido, desenvolveu-se uma base teórico-metodológica específica para tratar sobre o tema. Assim, o desenvolvimento de categorias como *perspectiva africana, regionalismo, difusionismo intra-africano, sujeito africano e resistência*, bem como a análise dos processos históricos na África sob uma ótica africana do *tempo*, foram imprescindíveis para a construção de uma perspectiva histórica autóctone. A referida coleção, apesar de suas contradições, tornou-se elemento fundamental para disseminar uma história africana científica (na qual uniam-se o repertório científico ocidental e as categorias de análises próprias acerca das sociedades africanas), menos estigmatizada, contribuindo para uma *tomada de consciência*. Portanto, os idealizadores da HGA, forjada com o objetivo de desconstruir os olhares eurocêntricos sobre o continente africano, lançaram mão de teorias e métodos desenvolvidos pela historiografia africana para refletir sobre os processos históricos ocorridos no continente.

Desse modo, observamos que a HGA vai ao encontro das teorias decoloniais, como as desenvolvidas por Boaventura de Sousa Santos (2009) e Valentin Yves Mudimbe (2013), que questionam a supremacia das epistemologias ocidentais, sobretudo a ciência moderna, ao mesmo tempo em que compreendem a importância desses paradigmas epistemológicos para a construção de conhecimentos contra hegemônicos. Não se trata, assim, de refutar totalmente as epistemologias do Norte, mas de compreendê-las dentro de uma relação horizontal com outros saberes não-ocidentais.

Nessa mesma perspectiva, as traduções da “História Geral da África” (2010) para a língua portuguesa, bem como a elaboração das “Sínteses” (2013) e da “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Infantil” (2014), a partir dos trabalhos de pesquisadores da UFSCAR, são

iniciativas importantes no sentido de fomentar a implementação da Lei 10.639/2003 e, conseqüentemente, a descolonização do ensino. Tendo em vista que a marginalização dos alunos negros no sistema educacional brasileiro deve-se, em parte, à falta de identificação destes com os conteúdos discutidos em sala de aula, a disseminação de um conhecimento científico sobre a África, a partir da visão africana, tornam compreensíveis a complexidade e a importância históricas do continente, bem como as contribuições das sociedades africanas e dos afro-brasileiros para a formação da sociedade brasileira.

Além das discussões realizadas nessa parte de nosso trabalho, defendemos que é importante compreender também como os especialistas que elaboraram a Coleção analisaram a educação na África, mais especificamente a descolonização do ensino existente no continente ao longo do século XX. Trataremos sobre esse tema no próximo capítulo.

### 3. PERSPECTIVAS DA HGA SOBRE A EDUCAÇÃO AFRICANA NO SÉCULO XX

No capítulo anterior, discutimos sobre a renovação da historiografia africana iniciada em meados do século XX, mais especificamente acerca da “Coleção História Geral da África” (2010), produzida por centenas de especialistas, entre 1965 e 1999, e financiada pela UNESCO. Compreendemos que, além do fomento a pesquisas, a HGA, suas traduções para o português e outras obras oriundas do “Programa Brasil-África: Histórias Cruzadas”, tiveram também o objetivo de impulsionar a construção de materiais e manuais didáticos, para subsidiar práticas docentes multiculturais, com enfoques mais descolonizados e, por isso, antirracistas. Refletimos sobre a importância disso, haja a vista que representações estigmatizadas sobre os negros ainda existentes nos livros estão entre as principais causas da evasão escolar.

Dissertamos também sobre as categorias que orientaram a escrita da HGA, concernentes à denominada *perspectiva africana*, a saber: o *sujeito africano*, o *difusionismo intra-africano* e o *regionalismo*. Além disso, analisamos outro fundamento teórico importante, o de *resistência*, bem como investigamos a importância da oralidade e da percepção não-linear do tempo, elementos singulares para as sociedades tradicionais africanas, a fim de compreendermos os fenômenos históricos do continente a partir de uma ótica eminentemente africana. Percebemos que existiram muitas divergências entre os especialistas integrantes do projeto. Em especial, entre o editor e os autores do oitavo tomo, que trata sobre os processos históricos ocorridos na África a partir de 1935 e sofreu diversas críticas, pois, em suas análises, na maior parte das vezes, foram privilegiados os fatores externos ao continente, se comparados aos internos.

Nessa parte do nosso trabalho, discutiremos as abordagens realizadas pela HGA sobre a educação africana. Para tanto, devido à grande extensão da obra, analisaremos as discussões realizadas pelos autores do oitavo volume, publicado originalmente em 1993, de modo a compreendermos a ótica da Coleção acerca do papel exercido pelas organizações educativas de origens autóctones e europeias nesse período da história. Dissertaremos, assim, sobre alguns artigos integrantes da referida edição que relacionam a educação com outras temáticas importantes, como a libertação política, as ciências, a religião e o desenvolvimento econômico, a saber: “Introdução” e “Horizonte 2000” (respectivamente, o início e o fim do volume”, de Ali A. Mazrui (2010); “A África ocidental”, de Jean Suret e A. Adu Boahen (2010); “Tendências da filosofia e da ciência na África”, de Ali A. Mazrui e J.F. Ade Ajayi, em colaboração com A. Adu Boahen e Tshishiku Tshibangu (2010); “Religião e evolução social”, de Tshishiku Tshibangu, em colaboração com J.F.

Ade Ajayi e Lemim Sanneh (2010); “Língua e evolução social”, de Alfa I. Sow e Mohamed H. Abdulaziz (2010); e “Educação e mudança social”, de Aklilu e Teshome Wagaw, em colaboração com J.F. Ade Ajayi (2010).

Esse recorte foi realizado por duas razões. A primeira diz respeito à maior ocorrência de termos como “educação” e “ensino”, palavras-chaves dessa pesquisa, no oitavo tomo, se comparada aos outros livros que compõem a Coleção, tendo sido descritas inclusive no índice remissivo dessa edição, diferente do que aconteceu nos demais. Isso nos leva a compreender a importância do tema para os especialistas da HGA que investigaram a África pós-1935. A segunda se relaciona à ótica decolonial adotada por nós e que nos levou a refletir, no capítulo anterior, sobre a desconstrução de discursos historiográficos e educacionais eurocêntricos, racistas e colonialistas em prol de uma perspectiva descolonizada. Assim, consideramos relevante debater, nesse momento, como os autores da Coleção compreenderam a descolonização da educação no continente africano no momento em que ocorriam as independências, ao mesmo tempo em que ressaltaram seus êxitos e suas limitações.

### 3.1. A ÁFRICA A PARTIR DE 1935 E O PAN-AFRICANISMO

Antes de adentrarmos nessa temática específica, a educação no contexto da África no século XX, investigada na HGA, é importante analisarmos alguns aspectos centrais do livro em sua totalidade. O oitavo volume da Coleção “História Geral da África”, editado por Ali A. Mazrui, com colaboração de C. Wondji (2010), é composto por trinta capítulos que versam sobre os processos históricos ocorridos no continente desde 1935 até os anos 1990, além de refletirem sobre as conjecturas relativas ao futuro africano. Nesse sentido, os principais objetivos desse tomo são abordar o processo de descolonização africano, debatendo sobre as causas e as consequências disso, tanto no que diz respeito à África quanto à Europa, discutir sobre os processos diversos de construção das nações independentes e refletir sobre os possíveis caminhos para que o continente consiga romper com o neocolonialismo. Tudo isso foi realizado a partir de três perspectivas centrais, a saber: a cultural (concernente às tradições), a econômica (relativa às atividades produtivas e de consumo) e a política (referente às lutas de libertação e ao cenário das nações após a independência). Assim, compreendemos que a educação, na obra, é abordada em consonância com esses três domínios, tal como discutiremos ao longo desse texto. De acordo com o editor em sua “Introdução”,

[...] empregamos a palavra *cultural* não em sentido estrito, que evoca a experiência artística, mas em sua acepção mais ampla, voltada aos valores e às tradições. Definimos o domínio *econômico* como aquele que se refere à produção africana e à distribuição de bens, mas também aquele dos modos de consumo africanos e das modalidades de troca relativas a esses últimos. Por fim, definimos a experiência *política* da África do ponto de vista dos desafios do poder e da autoridade, como também do ponto de vista das regras da participação na gestão dos assuntos públicos.

No plano *cultural*, os temas abordados abarcam todo o horizonte compreendido entre a religião e a literatura. Em matéria *econômica*, nós tratamos nesse volume, tanto o abastecimento de água nos campos quanto a busca de uma nova ordem econômica mundial. Finalmente, os temas *políticos* englobam tópicos tão diversos quanto as lutas e libertação da África Meridional, as revoluções sociais em países como a Ruanda e a Etiópia, a construção da nação na Tanzânia ou os valores políticos no Magreb. (MAZRUI, 2010, p. 1, grifos do autor).

Segundo Mazrui (2010), o oitavo tomo, do ponto de vista temporal, é dividido em três momentos principais: o primeiro compreende aos anos de 1935 a 1945, e se refere à eclosão e os impactos da Segunda Guerra Mundial na África; o segundo, 1945-1960, diz respeito à intensificação das lutas anticoloniais, “[...] cujo desdobramento foi a independência de dezesseis países africanos, ao longo de um único ano, em 1960” (MAZRUI, 2010, p. 1095); e, por fim, o terceiro, a partir dos anos 1960, que se refere aos desafios enfrentados pelos países recém-independentes no presente e no futuro, ou seja, aos “[...] esforços dos novos Estados no sentido de reforçarem a sua liberdade, através da construção de novas nações, da institucionalização da nova ordem e da luta em prol do seu desenvolvimento” (MAZRUI, 2010, p. 1095).

É importante observarmos o recorte temporal realizado pelos autores da Coleção, principalmente quanto ao ano inicial sobre o qual se debruçaram os pesquisadores, 1935. Diferentemente do que afirmam diversos historiadores do Ocidente, que estabelecem o estopim da Segunda Guerra Mundial em 1939 após a invasão nazista à Polônia, os especialistas da HGA compreendem que, para a África, esse conflito iniciou-se cerca de quatro anos antes, em 1935, com o avanço italiano sobre a Etiópia. De acordo com Mazrui (2010), essa nova etapa do imperialismo europeu fez com que os etíopes rompessem seu isolamento em relação ao restante do continente e percebessem sua condição africana. Isso porque, segundo o pesquisador, se outrora a Casa Imperial da Etiópia fora “[...] relativamente lenta em reconhecer seu país como país africano”, preferindo “[...] considerar-se como pertencentes ao Oriente Médio e não à África”; a partir de 1935, com a invasão italiana “[...] a Etiópia descobriu-se, ela própria, como realmente participante da condição africana”, em especial pela percepção do então imperador etíope Haïlé Sélassié de que encontrava-se “[...] em uma experiência similar àquela que havia sido imposta aos outros soberanos africanos, trinta ou cinquenta anos antes: a ocupação direta de seu território e a submissão de seu povo pelos europeus.” (MAZRUI, 2010, p. 8-9). Em suma,

[...] assim nasceu uma nova consciência racial na casa real da Etiópia, sob o efeito do choque produzido pela descoberta de si mesma, enquanto dinastia africana reinando sobre um povo africano. Em seguida, Haïlé Sélassié iria tornar-se um dos pais fundadores do pan-africanismo pós-colonial e, sob muitos aspectos, seu mais eminente representante. Assim, uma vez mais, os excessos da Europa imperial prepararam o caminho a algo diferentemente positivo, o esplendor de uma nova identidade pan-africana cresceu sobre a sórdida miséria do racismo europeu. (MAZRUI, 2010, p. 9).

Nesse sentido, Mazrui (2010) e outros autores da Coleção compreendem que o imperialismo europeu, para além das relações de dominação do continente, ensejou o fortalecimento e a expansão do pan-africanismo ainda na primeira metade do século XX e as lutas anticoloniais fundamentadas por este. Os discursos pan-africanos constituíram-se, assim, como elementos imprescindíveis para o processo de descolonização africana, tendo em vista que, juntamente ao imperialismo europeu, “[...] contribuiu, com o passar do tempo, a tornar os africanos colonizados coletivamente mais conscientes de si mesmos, enquanto povo colonizado”, uma vez que “[...] provocou o despertar de uma consciência continental.” (MAZRUI, 2010, p. 8).

Essa perspectiva converge com o que defende Frantz Fanon (1968). Para o autor, o discurso colonialista, que numa ótica eurocêntrica e racista inferiorizava os africanos, “[...] nunca cessou de afirmar que o negro é um selvagem, e o negro para ele não era nem o angolense nem o nigeriano. *Falava do Negro.*” (FANON, 1968, p. 175, grifos nossos). Segundo o intelectual, esses enunciados se elevavam em níveis racial e continental, não fazendo distinções quanto à nacionalidade ou ao pertencimento étnico. Nesse sentido, se compreendemos que “[...] a afirmação, feita pelo colonialismo, de que a noite humana caracterizou o período pré-colonial, refere-se ao conjunto do continente africano”, entendemos também que “[...] a condenação do colonialismo é continental.” (FANON, 1968, p. 175). O pan-africanismo constituía-se, desse modo, como importante arma da luta contra a dominação colonialista europeia.

Segundo Muryatan Santana Barbosa (2012), os autores do oitavo volume da “História Geral da África” (2010) possuíam uma visão positiva acerca dos discursos pan-africanos, sobretudo no que diz respeito ao impulso dado por este às lutas de libertação. Isso porque, segundo esses especialistas, no século XX, “[...] o pan-africanismo teria tido um papel central como ideologia de massas, permitindo a unificação da luta anticolonial e a formação de uma rede de solidariedade aos países africanos e seus descendentes da diáspora.” (BARBOSA, 2012, p. 126). Felipe Soares (2014) constata que a imagem utilizada para ilustrar a capa da edição original desse tomo é emblemática desse ponto de vista: um corredor africano cumpre seu percurso, levando em uma das mãos a bandeira do continente, tem ao seu lado direito um conjunto de bandeiras que representam os países

da África, enquanto ao esquerdo encontra-se desenhada uma árvore na qual os frutos são representados pelos líderes das independências africanas.

Entretanto, Mazrui defende que, se por um lado “[...] sob o choque do colonialismo e do imperialismo os africanos haviam tomado consciência do fato de representarem uma unidade diante dos opressores ocidentais”, por outro “[...] uma solidariedade africana perene não podia fundar-se somente na experiência comum de exploração” uma vez que “[...] a identidade africana, nascida da humilhação racial e da dominação estrangeira, não podia ser senão frágil e incerta” (MAZRUI, 2010, p. 15). O autor afirma, como exemplo dessa fragilidade, a existência de divergências dentro do movimento pan-africano, que se dividiu entre aqueles mais radicais, que reivindicavam a unificação africana numa perspectiva apenas continental, e aqueles mais moderados, que se engajavam na integração dos países em níveis sub-regionais. Além disso, numa clivagem vertical, o autor constata que havia discordâncias quanto “[...] à profundidade da unidade africana” (MAZRUI, 2010, p. 16), isto é: a integração política das nações africanas ocorreria de maneira imediata, formando um país único; ou essa união seria a princípio mais superficial, estabelecida por meio de acordos diplomáticos e de cooperação econômica internacional? Dessa forma, é possível perceber que

[...] os primórdios desse período da história [o colonialismo] provaram a eficácia dos africanos em se unir para conquistar sua libertação, mas a experiência mostrou posteriormente que eles tinham muita dificuldade para se colocarem como um todo único, com vistas ao desenvolvimento político e econômico. (MAZRUI, 2010, p. 15).

Ao mesmo tempo, as resistências africanas às ações imperialistas teriam causado impactos também nas metrópoles europeias, tendo em vista que contribuíram para a ascensão da Vª República na França em 1958 e para a derrocada do regime salazarista em Portugal em 1974, bem como o fortalecimento dos movimentos negros em outras partes do mundo, por exemplo. Tais assertivas vão ao encontro das perspectivas da HGA, em especial no oitavo volume, em analisar os processos históricos compreendendo a África não apenas como agente passivo em meio a transformações, mas como sujeito ativo no curso dos acontecimentos, ressaltando o protagonismo do continente. Ou seja: se “[...] a historiografia moderna tende a ver na África um continente passivo, um receptáculo de influências”, os especialistas da HGA buscaram “[...] no presente volume mostrar a África enquanto um continente ativo.” (MAZRUI, 2010, p. 24). Sobre esse aspecto, Mazrui afirma que

[...] ao combater pela sua própria independência, a África contribuiu também para modificar o curso da história europeia e, inclusive, mundial. Evidentemente, o



presente volume coloca ênfase sobre os fatos históricos que se produziram no interior do próprio continente, mas, tendo em vista que no decorrer desse período a África foi incorporada e participou mais do que nunca do sistema mundial, é importante lembrar que ela não era simplesmente um continente passivo submetido às ações dos demais. As próprias ações da África igualmente contribuíram para transformar os destinos de outros. Se é verdade que a África foi, enquanto continente, submetida pela Europa, pelo conflito que a forçou a se reconhecer a si própria, a Europa, por sua vez, foi forçada, em certa medida, a assimilar a lição de responsabilidade internacional e de humildade democrática que o desafio africano lhe impunha.” (MAZRUI, 2010, p. 10).

No entanto, essa perspectiva é mais pessimista quando se discute a construção das nações africanas de forma unificada após as independências, haja vista as dificuldades enfrentadas pelo pan-africanismo “[...] em constituir-se como uma força integradora dos próprios países africanos”, aspecto que seria fundamental no sentido de “[...] caminhar[em] para a superação da dependência neocolonial na África.” (BARBOSA, 2012, p. 126-127). Desse modo, Barbosa (2012; 2020) afirma que o pensamento pan-africano constituiu-se como propulsor das lutas contra o colonialismo no continente, embora “[...] não tenha se realizado como ideologia de integração.” (BARBOSA, 2020, p. 86).

Importante destacar também os argumentos elencados sobre esse tema por Kwame Anthony Appiah (1997), que tece uma série de críticas ao pan-africanismo erigido a partir da segunda metade do século XIX, discordando do caráter racial desses discursos que tendiam muitas vezes a ignorar a diversidade sociocultural do continente e os conflitos existentes entre as diversas sociedades que habitam a África. Segundo o autor, é equivocada a construção de uma identidade africana ancorada na ideia de raça, tendo como pilar o racismo intrínseco (discutido no primeiro capítulo). Afirma, assim, que as identidades são construções sócio-históricas, e não são constituídas de características biológicas inatas. Ao mesmo tempo, Appiah defende que existem outros elementos que podem auxiliar na construção de uma identidade pan-africana, como organizações internacionais regionais e sub-regionais que levem em consideração as muitas demandas ecológicas, políticas, culturais e econômicas compartilhadas pelos países africanos, não se esquecendo da pluralidade na qual o continente encontra-se imerso. Nesses termos, o filósofo afirma:

[...] dada a situação atual da África, penso que continua claro que um outro pan-africanismo - o projeto de uma frataria continental, e não o projeto de um nacionalismo negro racializado -, por mais falsas ou confusas que sejam suas raízes teóricas, pode ser uma força progressista [...]  
Admitir que a África, sob esses aspectos, possa ser uma identidade utilizável é não esquecer que todos pertencemos a comunidades diversificadas, com seus costumes locais; é não sonhar com um Estado africano único e esquecer as trajetórias complexamente diferentes das inúmeras línguas e culturas do continente. “Africano” certamente pode ser uma insígnia vital e capacitadora; mas num mundo

de sexos, etnicidade, classes e línguas, de idades, famílias, profissões, religiões e nações, mal chega a surpreender que haja ocasiões em que ela não é o rótulo de que precisamos. (APPIAH, 1997, p. 251).

Ademais, é importante destacar que uma importante abordagem realizada pelo oitavo volume, no que diz respeito à *perspectiva africana* discutida no capítulo anterior, destoa de grande parte da Coleção (com exceção do sétimo tomo, que trata do século XIX e início do XX): a ênfase dada aos fatores explicativos externos ao continente africano, em detrimento da preponderância dos elementos internos. Como discutimos, isso fez com que alguns autores do volume analisado, em particular Mazrui (2010), fossem criticados por diversos especialistas integrantes do projeto, conforme foi discutido no capítulo anterior. Segundo Muryatan Barbosa (2012), no que se refere à categoria *difusionismo intra-africano*, “[...] esse posicionamento [internalista] encontra dificuldades cada vez maiores para se impor como prerrogativa dominante da HGA na medida em que chega à época contemporânea”, tendo em vista que “[...] nos últimos dois volumes da HGA, o caráter difusionista da história da África, entre 1880 e o século XX, derivaria, fundamentalmente, do colonialismo e da herança colonial na África pós-colonial.” (BARBOSA, 2012, p. 88-89).

De modo similar, quando se trata do *regionalismo*, outro ponto de vista importante para a escrita da “História Geral da África” (2010) cujo enfoque é investigar as estruturas das sociedades africanas de modo isolado numa ótica da longa duração, “[...] conforme o tempo se aproxima do presente, maior a dificuldade de escrever esta mesma história, visto que as sociedades estão de fato cada vez mais inter-relacionadas.” (BARBOSA, 2012, p. 156). Dessa forma, de acordo com o autor, embora a perspectiva regionalista seja o cerne da perspectiva africana na HGA, uma vez que possibilita uma análise predominantemente internalista do continente africano, esta encontrar-se-ia ausente nas investigações dos processos históricos mais recentes. Assim,

[...] esta história recente do *regionalismo* na África não se estende ao século XX. Afinal, de fato, são inúmeros os elementos e fatores externos suprarregionais que tornam praticamente impossível a realização de tal história. Sobretudo por conta do colonialismo na África. *Se há, portanto, uma história da África regionalista do século XX, ela não está presente na HGA.*” (BARBOSA, 2012, p. 165, grifos nossos).

Segundo Mazrui, ao se investigar os processos históricos ocorridos no século XX, a história africana não pode ser devidamente compreendida de modo isolado, mas sim “[...] inserida no contexto mais amplo da história mundial”, tendo em vista que “[...] pela primeira vez no curso da aventura humana a economia e a política adquiriram uma dimensão verdadeiramente *global, universal.*” (MAZRUI, 2010, p. 7, grifos do autor). Com essa afirmação, Mazrui (2010) justificou o

fato de os autores do oitavo volume da HGA terem se debruçado demasiadamente sobre os elementos externos ao continente africano, em comparação com os demais tomos, defendendo que a expansão colonialista europeia, a Segunda Guerra Mundial e os processos de descolonização da África encontravam-se intimamente relacionados, a partir de um ponto de vista globalizante. Desse modo, esses fenômenos precisavam ser compreendidos como um dos integrantes de uma totalidade.

O mesmo não ocorreu com a categoria *resistência*. Segundo Felipe Soares (2014), Ali Mazrui (2010) desenvolvera diversos trabalhos anteriores sobre esse tema, como o livro “Protest and Power in Black Africa”, publicado em 1970, e que contou a colaboração de diversos autores, a exemplos de Yves Person, Michael Crowder e Douglas Wheeler, representantes da “[...] vanguarda historiográfica especializada nos temas da insubmissão africana.” (SOARES, 2014, p. 108). No oitavo volume da “Coleção História Geral da África”, Mazrui (2010) afirmou que os processos de independências africanas ocorreram em quatro etapas de *resistências*: primeiramente a agitação das elites em prol da conquista da autonomia política, em seguida a luta dos africanos contra o fascismo durante a Segunda Guerra Mundial, posteriormente a mobilização pacífica orientada por organizações culturais e partidos políticos em favor da emancipação, e por fim o combate armado contra os governos de minoria branca a partir da década de 1960.

Outra categoria analítica que orientou as reflexões presentes nesse tomo, como afirmamos no segundo capítulo, foi a de *sujeito africano*, que, segundo Barbosa, encontrou seu ápice no volume VII, em que “[...] vê-se tal sujeito ressurgir como ator da resistência contra o colonialismo europeu” (BARBOSA, 2012, p. 120), estendendo-se ao oitavo tomo, quando abordou-se as lutas contra as dominações colonial e neocolonial em África e voltou-se “[...] a destacar a importância do indivíduo como agente da transformação histórica.” (BARBOSA, 2012, p. 125). De acordo com o autor, esse *sujeito* se revela, sobretudo, em sua oposição ao “outro”, nesse caso específico o europeu, e “[...] enfatiza o papel central que as lideranças africanas e seus agrupamentos políticos tiveram na libertação de seus países” (BARBOSA, 2012, p. 125), dentre os quais destacamos: Kwame Nkrumah (Gana), Gamal’ Abd al-Nasser (Egito), Julius Nyerere (Tanzânia) e Amílcar Cabral (Cabo Verde e Guiné Bissau). Ademais, Barbosa constata que a própria defesa dos autores da HGA do pan-africanismo como instrumento para superação da condição colonial e neocolonial constituiu-se como manifestação desse mesmo *sujeito africano*. Isso porque, “[...] afinal, é o ressurgimento deste *sujeito*, sob a premissa pan-africana, que possibilitaria a África retornar ao seu destino.” (BARBOSA, 2012, p. 128, grifo nosso).

Esse “destino”, segundo os autores da HGA, havia sido solapado pelo colonialismo na África. Nesse sentido, é importante destacar que, a Coleção, em especial os especialistas que se encontravam sob a ótica do *regionalismo*, percebia a expansão colonialista europeia como uma

interrupção violenta no desenvolvimento histórico do continente, causador de uma verdadeira involução “[...] na medida em que [os povos africanos] perderam a sua soberania alimentar, econômica, política etc.” (BARBOSA, 2012, p. 166). No que diz respeito às ciências, por exemplo, no artigo “Tendências da filosofia e da ciência na África”, Ali Mazrui e J.F. Ade Ajayi (2010), embora não sejam regionalistas, afirmam que “[...] o atraso científico da África atual é o resultado do impacto exercido pelo Ocidente sobre o continente, sobretudo a partir da colonização.” (MAZRUI e AJAYI, 2010, p. 769). A exploração colonial protagonizada pelas potências europeias nos séculos XIX e XX inibiu o desenvolvimento científico autóctone, fazendo aprofundar, como consequência, o abismo econômico entre a Europa e a África. Diante disso, para os autores, “[...] a África pós-colonial busca sanar o impacto debilitante da dominação colonial no tocante à sua capacidade de pesquisa científica e inovação tecnológica. A solução processa-se lentamente, mas não sem sucesso.” (MAZRUI e AJAYI, 2010, p. 781).

A educação, desse modo, foi considerada por diversos autores do oitavo volume como elemento imprescindível para que o continente rompesse com as heranças neocoloniais, bem como retomasse o protagonismo e o desenvolvimento outrora usurpados pelo imperialismo europeu. No entanto, são muitos os desafios existentes para que esse projeto se concretize, sobretudo devido às heranças das iniciativas educacionais implementadas pelas nações europeias, aliadas aos missionários cristãos, que primavam na aculturação dos povos africanos. Estas intentaram, grande parte das vezes, sufocar os valores tradicionais autóctones em prol de um ensino ocidentalizado, que visava sobretudo “civilizar” as sociedades africanas supostamente aprisionadas num estágio de barbárie. Segundo os autores da HGA, apesar dos processos de independências políticas africanas terem sido exitosos, ainda existem muitos resquícios desse sistema de ensino ocidental na educação africana, sendo muitos destes prejudiciais para a construção das autonomias científica e econômica da África.

### 3.2. A “HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA” E A DESCOLONIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO AFRICANA: PELA DERROCADA DO NEOCOLONIALISMO

A educação foi um tema tão caro a esse tomo da Coleção que mereceu um capítulo específico para ser debatido, além de encontrar-se presente nas sessões destinadas à religião, à ciência, à filosofia, ao desenvolvimento econômico e às emancipações políticas. Trata-se do capítulo 22, “Educação e mudança social”, de autoria de Akililu Habte e Teshome Wagaw, em colaboração com J.F. Ade Ajayi (2010), e que disserta sobre as missões cristãs na África e o avanço da ocidentalização do ensino, o engajamento das elites africanas ocidentalizadas nos movimentos

nacionalistas e nas lutas de resistência ao colonialismo europeu, e a importância da descolonização do ensino para o crescimento econômico e político dos países africanos após as independências. Os processos educativos constituíram-se e constituem-se, dessa maneira, como elementos fundamentais para a efetiva emancipação e para o desenvolvimento das nações africanas a partir da formação dos indivíduos de diferentes gerações, em especial a juventude. Essa perspectiva pode ser compreendida por meio da definição forjada pelos autores sobre o conceito “educação”:

[...] o mecanismo através do qual uma sociedade produz os conhecimentos necessários à sua sobrevivência e à sua subsistência, transmitindo-os de geração a outra, essencialmente pela instrução dos jovens. Esta educação pode ter lugar, de maneira não institucionalizada, em casa, no trabalho ou em área de entretenimento. Em termos gerais, ela se desenrola em contexto de ensino organizado, naqueles lugares e estruturas especialmente concebidos para a orientação dos jovens e para a formação das gerações mais anciãs. Os jovens são formados para adquirirem os conhecimentos, as competências e as aptidões, das quais necessitam, tanto para preservarem e defenderem as instituições e os valores fundamentais da sociedade, quanto para adaptarem-nos, em função da evolução das circunstâncias e do surgimento de novos desafios. (HABTE e WAGAW, 2010, p. 817).

Habte e Wagaw afirmam que, antes da colonização europeia, a educação na África era assegurada por três sistemas principais: o autóctone, o islâmico e o afrocristão, este último “[...] referente às primeiras tradições cristãs que sobreviveram na Etiópia e junto aos coptas do Egito.” (HABTE e WAGAW, 2010, p. 818). A partir do século XIX, os missionários europeus e norte-americanos empenharam-se na propagação do Cristianismo no continente, bem como visaram alfabetizar os africanos em línguas europeias e nativas. No entanto, aliada a esses esforços educativos estava a pretensão de moldar a mentalidade das elites em consonância aos valores culturais ocidentais, como a propriedade privada, o individualismo e o acúmulo de bens, afastando-as de suas tradições autóctones, a exemplo do modelo de vida comunitário. Além disso, embora os idiomas nativos fizessem parte da educação, apenas o domínio das línguas europeias possibilitava ao indivíduo acesso aos “[...] empregos de entregadores, empregados de escritórios, artesãos, e por vezes e eventualmente, às profissões liberais” e, por consequência, a algum *status social* (HABTE e WAGAW, 2010, p. 818). Isso fez com que se aprofundasse o abismo social entre as camadas populares, em grande parte educadas segundo as tradições orais africanas, e essas elites letradas. Em outras palavras,

[...] em 1935, o modelo ocidental marginalizara todos os sistemas pré-coloniais de educação. Este modelo privilegiava o conhecimento dos idiomas europeus, comparativamente ao árabe ou outras línguas africanas, transformando-se em um dos fatores determinantes para a formação das classes sociais, tendendo a separar a elite, instruída à moda ocidental, das massas, comumente consideradas, com

desdém, “analfabetas” ou “iletradas”, a despeito da grande virtuosidade das culturais orais, produto especial das características tonais próprias às línguas africanas. Para os regimes coloniais, a educação ocidental tornara-se uma arma poderosa de aculturação; ela modelava a mentalidade da elite por ela formada, adestrando-a a desejar certos aspectos da cultura europeia - indumentária, culinária, leis, formas tradicionais, para propor-lhe um novo modelo, baseado no individualismo, no núcleo familiar, na propriedade privada e na acumulação de bens. (HABTE e WAGAW, 2010, p. 818-819).

Alfa I. Sow e Mohamed H. Abdulaziz (2010) no capítulo “Língua e evolução social” retomaram alguns argumentos desenvolvidos por Habte e Wagaw (2010) e afirmaram que entre 1935 e 1960 os idiomas africanos sofreram sistemáticas tentativas de assimilação, especialmente por parte das administrações coloniais francesa e britânica, que utilizaram a educação ocidental para alcançarem esse objetivo. Segundo os autores, esses processos assimilativos possuíam distinções entre si: se por um lado a França procurou “[...] integrar os africanos ao seu sistema de educação, por ela considerada universal”, a Grã-Bretanha preocupou-se em demarcar “[...] com maior nitidez os ‘indígenas’ e introduziu suas línguas nos primeiros anos do ensino elementar”, prática que na verdade visava introduzir o ensino da língua inglesa (SOW e ABDULAZIZ, 2010, p. 631-632).

Sow e Abdulaziz constataram que esse empreendimento logrou êxito significativo, haja vista que até meados da década de 1950 “[...] a assimilação foi arduamente procurada pelos africanos, eles próprios”, ao mesmo tempo em que estes também “[...] enviavam as suas crianças às metrópoles, à escola do branco, para com ele estudarem o *saber autêntico* a elas destinado pelo sistema branco.” (SOW e ABDULAZIZ, 2010, p. 632-633, grifos nossos). Assim, o colonialismo conseguiu incutir em grande parte da população africana a ideia de que as tradições autóctones eram elementos a serem superados, e “[...] os autênticos valores do passado que haviam feito as suas provas, encontram-se recriados, ridicularizados e humilhados perante os novos valores das civilizações europeias.” (SOW e ABDULAZIZ, 2010, p. 632). Nesse sentido,

[...] *para muitos africanos, a assimilação corresponde a uma reivindicação, um ideal moral sinceramente desejado. Viver como o colono, vestir-se como ele, comer e beber como ele, falar e habitar como ele, rir e enraivecêr-se como ele, ter as mesmas referências religiosas, morais e culturais que ele, eis no que consistem as novas aspirações do colonizado.* (SOW e ABDULAZIZ, 2010, p. 632, grifos nossos).

No capítulo “Religião e evolução social”, Tshishiku Tshibangu, em colaboração com J.F. Ade Ajayi e Lemim Sanneh, afirmou que a educação ocidental no continente conduzida pelos missionários cristãos europeus fez com que os africanos se afastassem dos valores religiosos tradicionais, compreendidos nos discursos colonialistas disseminados como elementos relacionados

“[...] a uma África do fracasso e subjugada.” (TSHIBANGU, 2010, p. 606). Ao mesmo tempo, esse sistema educacional ocidentalizado tornou-se o caminho possível para que os africanos pudessem “[...] satisfazer a sua aspiração de novos conhecimentos e da tecnologia europeia, bem como o instrumento que os separou da sua cultura tradicional.” (TSHIBANGU, 2010, p 607). Esse cenário ameaçava a sobrevivência dos diversos saberes autóctones, tendo em vista que, segundo os autores, esses conhecimentos eram em sua maioria transmitidos oralmente de geração em geração por meio das crenças religiosas tradicionais. Dessa forma, Tshibangu afirma que

[...] faz-se primordial notar a importância do patrimônio de conhecimentos científicos no campo da agricultura, da saúde, veículo dessas tradições, é fruto de séculos de atenta observação, experimentações e práticas. Grande parte desse saber foi transmitida no quadro da formação dos sacerdotes, em muitas localidades, conservada meticulosa e rigorosa. Esta educação é constituída de numerosas noções sobre botânica, zoologia, farmacologia e matemática, de um corpo de conhecimentos sobre as propriedades das plantas e dos animais, de um sistema de cálculos complexos probabilísticos e de informações sobre o poder das palavras e números [...] Não há sombra de dúvida que seria a sua associação com as crenças religiosas a responsável pela sobrevivência destes sistemas de conhecimento e de pensamento, sobre os quais, essencialmente, apoiam-se os africanos buscando reivindicar uma cultura específica e afirmar a contribuição da África ao conjunto de ideias da humanidade. (TSHIBANGU, 2010, p 611).

Tshibangu (2010) apontou ainda as contradições existentes no Cristianismo de viés ocidental construído na África a partir do século XIX. Por um lado, a educação cristã foi implementada em níveis diversos, do elementar ao técnico e universitário, pretensamente se constituindo como baluarte do desenvolvimento africano; ao mesmo tempo em que permitia aos missionários dedicarem-se aos estudos das línguas autóctones, à tradução da Bíblia e de outros livros cristãos, à elaboração de manuais ortográficos, “[...] no sentido de criar uma nova tradição literária em línguas africanas e de *promover a alfabetização*.” (TSHIBANGU, 2010, p 613, grifos nossos). Em contrapartida, o autor ressalta que a religião cristã esteve a serviço do colonialismo, tendo em vista que os missionários cristãos europeus e norte-americanos encontravam-se ligados aos funcionários coloniais e aos colonos e que “[...] os estabelecimentos religiosos faziam parte, portanto, das estruturas coloniais.” (TSHIBANGU, 2010, p. 613). A educação ocidental encontrava-se ligada, assim, ao processo de desestruturação das epistemologias africanas.

Sobre esse aspecto, Pierre Masandi Kita (2005/2006) constata a existência do que denominou de *dialética do temor e da necessidade*, no que se refere ao ensino colonial. Por um lado, a educação ocidental oferecida (e muitas vezes imposta) aos africanos era imprescindível para o êxito do avanço colonizador na África nos campos político, econômico e religioso, “[...] uma necessidade inegável, uma necessidade absoluta para a sua própria sobrevivência.” (KITA,

2005/2006, p. 128). Por meio das ações protagonizadas pela intitulada *Triade Colonial*, ou seja, pela parceria entre o Estado, o capital privado e a Igreja, a educação ocidental visava instruir os indivíduos para que, uma vez qualificados, atuassem como mão de obra; bem como fazer interiorizar os modos de ser e de pensar europeus, destacando a superioridade da cultura europeia se comparada à africana e reforçando o suposto caráter civilizador do colonialismo. Assim, mais do que uma formação técnica, as instituições de ensino coloniais almejavam inculcar a ideologia colonialista nas mentes africanas. Em outras palavras, “[...] o papel ideológico da escola é fazer pensar, fazer viver, fazer interiorizar a divisão colonial da sociedade como uma unidade social real; fazer perceber, com naturalidade e absoluta ordem, a cultura colonial estabelecida.” (KITA, 2005/2006, p. 129).

Desse modo, os educadores ocidentais enfatizavam o pretenso aspecto altruísta do colonialismo, que guiaria as “primitivas” sociedades africanas rumo à civilização, compreendida aos moldes europeus. Além disso, afirmavam a inevitabilidade das investidas imperialistas sobre o continente africano e sua conseqüente submissão às potências europeias, defendendo ser esta a ordem natural das coisas, tendo em vista a suposta vontade divina. Nesse sentido, “[...] o ensino constitui para o colonizador o principal meio para realizar a sua ‘missão civilizadora’; conseqüentemente serve a justificativa da colonização.” (KITA, 2005/2006, p. 130). Segundo Kita, no processo de alienação das mentes africanas, nas lições de História, o passado da África era abordado como supostamente repleto de violência e de barbárie, e incitava a comparação entre “[...] a crueldade dos seus antepassados com a bondade e a generosidade da nação colonizadora.” (KITA, 2005/2006, p. 131). A escola ocidental almejava destacar as “vantagens” da colonização, de maneira a “[...] conduzir o colonizado a convencer-se, por ele mesmo, que a colonização é o melhor dos destinos e uma necessidade vital para ele.” (KITA, 2005/2006, p. 131). Em outras palavras, esse sistema educativo

[...] deve chegar ao desarmamento interno do colonizado: destruir pela raiz qualquer veleidade de resistência, instilar a renúncia, a resignação, a submissão, substituir a mentalidade de homem livre por uma mentalidade de oprimido, dar ao colonizado alma de escravo. O indígena devia convencer-se da sua fraqueza e sua perversidade original. E mais bonito seria que os vencidos ficassem contentes e que gostassem do senhor, que lhes fossem gratos e se tornassem condescendentes. (KITA, 2005/2006, p. 131).

Para Frantz Fanon (1968), essas iniciativas não aconteciam ao acaso, mas sim faziam parte do projeto expansionista europeu, cujo “[...] resultado global era convencer os indígenas de que o colonialismo devia arrancá-los das trevas.” (FANON, 1968, p. 175). Segundo o intelectual, “[...] por



uma espécie de perversão da lógica, ele [o colonialismo] se orienta para o passado do povo oprimido, deforma-o, desfigura-o, aniquila-o”. (FANON, 1968, p. 175). Ao mesmo tempo, por meio desse processo de alienação, procurava-se fazer com que os africanos acreditassem que a partida do colonizador significaria para a África o retorno a um estágio primitivo, haja vista a suposta dependência das sociedades africanas em relação aos europeus para atingirem certo grau de civilização. Segundo essa perspectiva eurocêntrica, colonialista e racista, aliado da tutela europeia, o continente africano estaria condenado à barbárie, sua “condição natural”. Nesse sentido,

[...] no plano do inconsciente, o colonialismo não pretendia ser visto pelo indígena como uma mãe doce e bondosa que protege o filho contra um ambiente hostil, mas sob a forma de uma mãe que a todo momento impede um filho fundamentalmente perverso de se suicidar, de dar livre curso a seus instintos. A mãe colonial defende o filho contra ele mesmo, contra seu ego, contra sua fisiologia, sua biologia, sua infelicidade ontológica. (FANON, 1968, p. 175).

O sistema educacional existente no interior das potências imperialistas também reforçava e disseminava esses discursos eurocêntricos e racistas. De acordo com Achile Mbembe (2014), mesmo os estudantes que habitavam os países colonizadores eram ensinados sobre a inevitabilidade do projeto colonial, haja vista a suposta importância da missão civilizadora empreendida pela Europa sobre o continente africano. O autor afirma que a *pedagogia cidadã* aliava-se à *pedagogia colonial*, de modo que os discentes eram incentivados a participarem ativamente do processo colonizador, uma vez que eram “[...] educados para se tornarem cidadãos-soldados.” (MBEMBE, 2014, p. 116). Nessa perspectiva, manuais escolares, livros de ficção juvenil e jornais ilustrados propagavam a ideia de que as sociedades da África estavam presas num estágio de barbárie, de violência, de selvageria, reféns do autoritarismo de governantes tirânicos (elementos supostamente intrínsecos à “raça negra”), e que caberia ao homem branco europeu salvá-las desse cenário primitivo. Assim,

[...] em todas essas obras, o Africano é representado não como uma criança, mas como uma criança idiota, presa de um punhado de régulos, tiranos cruéis e obstinados. Esta idiotia seria consequência de um vício congênito da raça negra. A colonização seria uma forma de assistencialismo, de educação e de tratamento moral desta idiotia. É também um antídoto para o espírito de crueldade para o funcionamento anárquico das “tribos indígenas”. Deste ponto de vista, apresenta-se como um benefício da civilização. (MBEMBE, 2014, p. 117, grifos nossos).

Entretanto, por outro lado, Kita (2005/2006) afirma que o ensino ocidental foi também razão de receio por parte dos Estados imperialistas, uma vez que poderia ensejar a emancipação intelectual dos africanos, causando revoltas e abalando a estrutura do sistema colonial então

estabelecido. Para o autor, esse é um paradoxo, por meio do qual ao mesmo tempo em que a educação apresentar-se-ia como um instrumento fundamental para o sucesso da colonização, “[...] a existência das colônias seria incompatível com a organização de qualquer ensino.” (KITA, 2005/2006, p. 133). Como exemplo desse temor, lembramos que grande parte dos nacionalistas africanos, líderes dos processos de independência no continente, formaram-se em sistemas educativos ocidentais, muitos deles tendo inclusive estudado em universidades europeias.

Essa linha de raciocínio vai ao encontro do que afirmaram Aklilu Habte e Teshome Wagaw, no artigo escrito para a “História Geral da África”: embora em grande parte alijada das tradições africanas autóctones (mas não completamente), “[...] foi justamente esta elite, formada à moda ocidental e assaz separada das massas, quem soube dirigir o combate contra o colonialismo.” (HABTE e WAGAW, 2010, p. 819). Acerca dos aspectos positivos desse processo, os autores defendem que esse ensino ocidentalizado possibilitou que as lideranças das resistências anticolonialistas se constituíssem como porta-vozes de diferentes sociedades africanas, para além das barreiras sociais, étnicas e linguísticas, pois “[...] o nível dos estudos atingidos no sistema de educação ocidental e o domínio dos idiomas europeus revelavam-se determinantes, com vistas a ganhar confiança das massas.” (HABTE e WAGAW, 2010, p. 820). Dessa forma, os autores constataram que a educação ocidental concedia aos líderes nacionalistas *status*, o que lhes conferia legitimidade perante os africanos.

Sobre esse tema, em seu capítulo “A África ocidental”, Jean Suret-Canale e A. Adu Boahen dissertaram sobre os movimentos de libertação ocorridos nessa parte do continente, e afirmaram que “[...] certos líderes originários da elite (dentre os quais uma minoria de formação escolar baseada no tipo europeu) transformam-se em porta-vozes destes anseios populares.” (SURET-CANALE e BOAHEN, 2010, p. 193). No que diz respeito às experiências de resistência ao colonialismo que aconteceram na Guiné Bissau e em Cabo Verde, por exemplo, os autores abordaram as ações revolucionárias desenvolvidas por Amílcar Cabral (1980), um dos fundadores do Movimento Popular de Libertação da Angola (MPLA) e do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), em 1956. Segundo Muryatan Barbosa (2020), Cabral, nascido na Guiné em 1924, formou-se em Agronomia e em Engenharia Hidráulica em Portugal, onde teve contato com outros líderes nacionalistas africanos, como o angolano Agostinho Neto, o pensamento marxista e o Partido Comunista Português.

Assim, de volta ao continente africano, Cabral (1980) direcionou seus esforços para a luta armada e para a mobilização do campesinato, por meio da educação, em prol do processo de independência. Suret-Canale e Boahen (2010) constataram que, a partir da década de 1960, militantes liderados por ele empenharam-se na conscientização política dos camponeses na Guiné

Bissau e em Cabo Verde, ressaltando a importância do engajamento popular nos movimentos anticolonialistas, com o objetivo de pôr fim à dominação europeia, mais especificamente a lusitana, no continente. Nesse sentido,

[...] entre 1961 e 1963, os jovens militantes partidários de Cabral, em sua maioria com idade inferior a 25 anos ou, inclusive, mais jovens, trabalhavam clandestinamente nas comunidades, ensinando aos habitantes não lhes ser possível eliminar as suas dificuldades locais, senão trabalhando e combatendo para livrarem-se do sistema colonial português. (SURET-CANALE e BOAHEN, 2010, p. 220).

Essa perspectiva vai ao encontro das assertivas realizadas por José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti (2012), que, ao tratarem do processo de descolonização mental na África, destacam o papel educativo desempenhado por Amílcar Cabral (1980) em prol do engajamento político camponês, cujos pressupostos teórico-metodológicos em muito dialogavam com aqueles desenvolvidos pelo pedagogo pernambucano Paulo Freire (1978)<sup>14</sup>. Embora nunca tenham se conhecido pessoalmente, ambos “[...] convergiram na luta intransigente contra todas as formas de opressão, em defesa da autoconscientização, portanto da *descolonização das mentes*, e da conquista da autonomia pelos (as) próprios (as) oprimidos (as).” (ROMÃO e GADOTTI, 2012, p. 13, grifos nossos). Segundo os autores, para que houvesse uma verdadeira independência africana, os dois intelectuais compreendiam a necessidade “[...] da libertação cognitiva, da superação da racionalidade imbricada pela colonialidade, em suma, ambos perceberam que não existe libertação sem a ‘descolonização das mentes’.” (ROMÃO e GADOTTI, 2012, p. 15).

De acordo com Gadotti e Romão, Cabral acreditava na importância da educação e da cultura para a transformação social e política na África, em particular na Guiné Bissau e em Cabo Verde, “[...] numa época em que o chamado ‘campo progressista’ e até boa parte dos movimentos revolucionários socialistas atribuíam pouco valor à educação no processo revolucionário.” (ROMÃO e GADOTTI, 2012, p. 87). Se outrora, com a expansão colonialista “[...] o [s] discurso [s] do colonizador apresenta [vam] a cultura do colonizado como inferior, inculcando a ideia de que o colonizado precisa[va] da proteção política e da cultura ‘superior do colonizador’”; com os processos de libertação fazia-se necessário descolonizar as mentes e os corações africanos por meio “[...] de uma *educação política* que conscientize e *desfetichize* a cultura do colonizador.” (ROMÃO e GADOTTI, 2012, p. 98, grifos dos autores).

Segundo Amílcar Cabral (1980), a resistência cultural estava fortemente relacionada às resistências políticas e econômicas, sendo “[...] no fato cultural que se situa o germe da contestação,

<sup>14</sup> Sobre as influências de Amílcar Cabral nas obras de Paulo Freire, ver: FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

levando à estruturação e ao desenvolvimento do movimento de libertação.” (CABRAL, 1980, p. 58). Para o líder nacionalista, o avanço imperialista caracterizou-se pelas tentativas de alienação e repressão às diversas culturas tradicionais existentes na África, de modo a possibilitar a dominação econômica e política do continente. Criou também divisões nas sociedades africanas, aumentando o abismo existente entre as elites autóctones e as camadas populares. A pequena burguesia urbana e rural identificou-se com os valores trazidos pelo Ocidente, em detrimento das tradições autóctones, à medida que “[...] assimila a mentalidade do colonizador e considera-se como culturalmente superior ao povo a que pertence e cujos valores culturais ignora ou despreza.” (CABRAL, 1980, p. 61).

Fazia-se necessário assim, de acordo com Cabral, empreender a já mencionada descolonização das mentes, ou seja, a *reafricanização dos espíritos*, “[...] uma reconversão dos espíritos - das mentalidades - para sua verdadeira integração no movimento de libertação.” (CABRAL, 1980, p. 61). Isso aconteceria somente com o protagonismo das classes menos abastadas nos movimentos de independência, em especial os camponeses e o proletariado urbano que, aliando-se à burguesia reafricanizada, dariam início ao processo de “[...] contestação cultural do domínio colonial - fase primária do movimento de libertação.” (CABRAL, 1980, p. 62). Em outras palavras, além do campesinato, aproximando-se da perspectiva de Frantz Fanon (1968), o líder revolucionário defendia que o processo de descolonização das mentes deveria atingir também os trabalhadores urbanos e os pequenos burgueses, estes últimos fortemente assimilados pelas potências europeias e muitas vezes defensores dos interesses imperialistas. Retomar as tradições era imprescindível na luta contra a alienação imposta pelas potências imperialistas, e isso só seria possível porque grande parte dos valores culturais autóctones conseguiram resistir e sobreviver à dominação europeia. Dessa maneira, o povo dominado

[...] só pode criar e desenvolver o movimento de libertação por guardar bem viva a sua cultura, apesar da repressão permanente e organizada da sua vida cultural; por anulada a sua resistência político-militar, continuar a resistir culturalmente. E é a resistência cultural que, num determinado momento, de acordo com os fatores internos e externos que condicionam a evolução da sociedade em questão, assim como as suas relações com a potência colonial, pode assumir novas formas (políticas, econômicas, armadas) para contestar o domínio estrangeiro. (CABRAL, 1980, p. 75).

Romão e Gadotti também afirmam que compreender e fortalecer os valores tradicionais africanos se tornava fundamental para o processo de descolonização africana, uma vez que, “[...] ao respeitar e valorizar essa cultura, Amílcar Cabral oferecia os meios para o povo assumir sua própria identidade e a possibilidade de desenvolver suas potencialidades”. (ROMÃO e GADOTTI, 2012, p.

100-101). Do mesmo modo, Muryatan Barbosa (2020) constata que, para Cabral (2020), “[...] as culturas populares africanas seriam verdadeiros depositários de resistência política contra o opressor”. (BARBOSA, 2020, p. 113). Nesse sentido,

[...] à medida que o neocolonialismo também se estabelecia pela dimensão cultural, em particular por seu eurocentrismo e racismo, os verdadeiros revolucionários só conseguiriam sê-lo conforme se libertassem da dominação simbólica e psicológica europeia, sem o que seria impossível enraizar-se nas massas. Para muitos, dizia Cabral, isso implicaria um processo de “reafricanização” nas culturas populares do continente.” (BARBOSA, 2020, p. 113).

Isso corrobora com a perspectiva de Habte e Wagaw (2010), que defendiam que as elites ocidentalizadas, das quais Cabral (1980) fazia parte, jamais romperam completamente com as tradições autóctones, baseadas na oralidade, embora tenham em muito se afastado destas. Isso porque, apesar da forte influência exercida pelas escolas ocidentais na formação dos indivíduos na África, as famílias se empenhavam na transmissão das culturas nativas às crianças de até cinco anos, em fase pré-escolar. A mãe, por exemplo, ensinava ao seu filho a língua materna, “[...] transmitia-lhe os valores fundamentais da sua cultura, pois mesmo quando ela própria fora exposta a uma educação e às ideias religiosas estrangeiras, os seus laços com a sua cultura de origem, mesmo distendidos, jamais haviam sido integralmente rompidos.” (HABTE e WAGAW, 2010, p. 821-822). Segundo Habte e Wagaw, intensamente perseguida pelo colonialismo europeu, a educação autóctone

[...] desdobrava-se além de uma simples socialização no interior da família extensa, do sistema etário das salas de aula e das instituições de ritos de passagem, como o *poro* e o *bundo*, na África Ocidental. No nível fundamental, a educação doméstica da criança realizava-se por intermédio de jogos de palavras, charadas e outros exercícios do mesmo gênero, destinados a prover-lhe o domínio de sua língua materna. Ensinava-se à criança contar, se lhe narrava histórias e instruíam-na a apreciar a cultura do seu povo, os seus valores, a sua visão de mundo e o seu passado. O seu pai, a sua mãe, ou mesmo outro parente, transmitiam-lhe diversas competências, familiarizando-se com o ambiente, as plantas e os animais, ensinando a caça ou a pesca. Ensinavam-se certos procedimentos de fabricação, mostrava-se às meninas como manter um lar e aos meninos como praticar a agricultura ou construir uma casa. Do mesmo modo, as crianças aprendiam a arte, a música, a dança e a religião. Embora não estruturada, esta educação não se apresentava, entretanto, senão como muito premeditada e a sociedade, que contava, para a sobrevivência e subsistência, com a habilidade e criatividade individuais, tomava medidas para incentivá-las. (HABTE e WAGAW, 2010, p. 824-825, grifos do autor).

No que diz respeito à relação entre as práticas educativas tradicionais e a oralidade, consideramos importante retomar as discussões realizadas por A. Hampaté Bâ (2010) em seu

capítulo “A tradição viva”, publicada no primeiro volume da Coleção. Segundo o autor, na região do Bafur, por exemplo, qualquer um poderia tornar-se um tradicionalista-*doma*<sup>15</sup>, ou seja, um “Conhecedor”, sendo este considerado como parte da nobreza, estando apto “[...] a sentar-se no Conselho dos Anciãos encarregado da administração da comunidade, a despeito de sua categoria social - *horon, nyamakala* ou *woloso*.” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 200, grifos do autor). Hampaté Bâ também afirma que nessa localidade, assim como em outros lugares do continente, a educação tradicional encontrava-se presente ao longo de toda a vida do indivíduo, e somente “[...] a partir dos 42 anos supunha-se que já tivesse assimilado e aprofundado os ensinamentos recebidos desde a infância”, conquistando o direito à palavra nas assembleias, tornando-se “[...] um mestre, para devolver à sociedade aquilo que dela havia recebido.” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 200). É fundamental ressaltarmos que esse conhecimento estava relacionado ao aprendizado dos ofícios artesanais ligados à tradição oral, a partir dos ensinamentos transmitidos pelos mais velhos, tal como discutido no capítulo anterior. Em outras palavras, para o africano tradicional “[...] a própria vida era a educação”, que, desse modo, “[...] podia durar a vida inteira.” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 200).

Assim como no ensino autóctone, a resistência às investidas colonialistas acontecia também no que diz respeito às tradições de origem afrocristã e islâmica. Segundo os autores, “[...] na Etiópia, sistema colonial algum perturbou a educação tradicional dispensada no seio da família e pela Igreja”, sendo que esta “[...] continuou a manter um vasto conjunto de estabelecimentos de ensino, estabelecidos no coração da vida cultural, espiritual, literária, artística do país.” (HABTE e WAGAW, 2010, p. 822). De modo semelhante, as comunidades muçulmanas, embora ameaçadas pelo avanço da ocidentalização por meio dos missionários cristãos, “[...] asseguravam a sobrevivência da educação islâmica, no seio da família, bem como em um vasto leque de instituições e estruturas educativas ou religiosas.” (HABTE e WAGAW, 2010, p. 822).

Não obstante o exemplo de Amílcar Cabral (1980), o processo de ocidentalização, embora não tenha afastado completamente, provocara rejeição em grande parte das elites africanas em relação aos valores culturais nativos. Habte e Wagaw afirmaram que o desprezo dessas tradições, sobretudo a religião, “[...] força motriz do sistema de educação autóctone”, impôs obstáculos para que as camadas mais abastadas educadas na Europa conhecessem profundamente as principais demandas das sociedades na África (HABTE e WAGAW, 2010, p. 822). Dessa maneira, “[...] o progresso da educação ocidental não contribuía em nada para aumentar o conhecimento sobre agricultura, noções sanitárias, ofícios e procedimentos tradicionais de fabricação, os quais continuavam, no entanto, a garantir a sobrevivência nas regiões rurais.” (HABTE e WAGAW,

---

15 Sobre os tradicionalistas-*doma* e os *griots*, ver as discussões realizadas no segundo capítulo.

2010, p. 825). Segundo os autores, apesar do avanço cristão e islâmico nos campos, com exceção dos trabalhadores alocados nas monoculturas destinadas à exportação, os valores autóctones continuavam a ocupar um papel importante na mentalidade dos camponeses africanos, que seguiam retirando, “[...] da cultura tradicional, a sua visão de mundo os seus valores estéticos fundamentais, as suas explicações sobre o bem e o mal, sobre a doença e a saúde.” (HABTE e WAGAW, 2010, p. 826). Aprofundava-se, assim, o abismo existente entre as elites e a massa campesina.

De modo semelhante, Ali Mazrui (2010), ao refletir sobre o continente africano em seu artigo “O horizonte 2000”, afirmou que, se por um lado, os líderes nacionalistas utilizaram as práticas comunicativas aprendidas no sistema educacional ocidental como instrumentos na resistência ao colonialismo, por outro, “[...] as potências coloniais não lograram formar os africanos para as técnicas produtivas.” (MAZRUI, 2010, p. 1115). Nesse sentido, “[...] a formação oferecida pela educação colonial, direcionada para o domínio da expressão escrita e oral em línguas europeias, prestou muito bem a servir a causa da libertação política da África.” (MAZRUI, 2010, p. 1114). Entretanto, apesar disso, “[...] o sistema colonial de ensino revelou-se incapaz de garantir o desenvolvimento da África.” (MAZRUI, 2010, p. 1115). Como consequência, segundo Mazrui (2010), Habte e Wagaw (2010), muitas das lideranças anticoloniais que posteriormente tornaram-se dirigentes das nações africanas não conseguiram ainda fazer com que o continente solucionasse seus problemas econômicos e rompesse de fato com o neocolonialismo.

Ali Mazrui e J.F. Ade Ajayi, em colaboração com A. Adu Bahen e Tshishiku Tshibangu (2010) na escrita do capítulo “Tendências da filosofia e da ciência na África”, afirmaram que o sistema de ensino ocidental ligado às missões religiosas foi o principal elemento que inibiu o progresso científico e técnico no continente. Isso porque, segundo os autores, “[...] a educação formal esteve muito mais ligada à promoção da religião, comparativamente ao que ela se empenhou em referência à divulgação científica.” (MAZRUI e AJAYI, 2010, p. 769). Em meados do século XX, houve preocupação do colonialismo, em particular o britânico, com a formação acadêmica de parte dos africanos, o que ensejou o surgimento de universidades no continente, como em Ibadan, Makerere e Dakar, bem como a concessão de bolsas de estudos em instituições de ensino superior europeias. Entretanto, a educação oferecida ainda permanecia distante da realidade africana, ou seja, encontrava-se ainda fortemente colonizada. Assim,

[...] o caráter dependente deste tipo de ensino constituía um freio à africanização. Ele desenvolvia o indivíduo não no seio da sua cultura e da sua sociedade, mas à margem delas. E da elite instruída, agora separada da massa social, ele esclerosava a sua criatividade [...].

As instituições de pesquisa e de formação científica necessárias à exploração dos recursos da África baseavam-se e eram concebidas em países europeus. (MAZRUI e AJAYI, 2010, p. 773).

Desde o início da colonização, os saberes tradicionais africanos haviam sido desprezados e perseguidos pelas potências europeias, tendo sido “[...] rebaixado[s] ao nível de superstições pré-científicas.” (MAZRUI e AJAYI, 2010, p. 764)<sup>16</sup>. Nesse sentido, o ensino ocidental e o Cristianismo, somados à legislação colonial que impedia a industrialização no continente e inibia a utilização de técnicas agrícolas autóctones, tiveram um papel importante ao tentarem minar os alicerces dos valores tradicionais. Os autores afirmaram que “[...] os estabelecimentos cuja educação obedecia ao perfil ocidental ensinavam aos seus alunos a desconsiderarem e rejeitarem o saber tradicional.” (MAZRUI e AJAYI, 2010, p. 764). Esse elemento se encontrava relacionado a outro fator de inibição do desenvolvimento das ciências na África durante a maior parte do século XX elencado nesse capítulo da Coleção: a *amnésia*. Desse modo, “[...] o progresso científico foi retardado, em parte, porque, aos africanos, foi-lhes imposto que esquecessem que, outrora, eles próprios haviam sido criadores científicos.” (MAZRUI e AJAYI, 2010, p. 770).

Um exemplo do impacto desse panorama *epistemicida* citado pelos autores no referido capítulo é o que diz respeito à agricultura desenvolvida na África. Durante o período colonial, o campesinato fora obrigado a trabalhar nas monoculturas coloniais, cujos produtos eram destinados às metrópoles como matérias-primas, utilizando técnicas agrícolas estrangeiras. Estas constituíam-se como “[...] condições ditadas por uma agronomia europeia concebida, sobretudo, para climas temperados”, e rejeitavam os métodos de plantio africanos seculares colocados em prática no continente, que se empenhavam em preservar a fertilidade dos solos localizados em regiões de clima tropical (MAZRUI e AJAYI, 2010, p. 764). Dessa maneira, “[...] os camponeses, forçaram-nos a abandonar a prática das culturas cíclicas em favor da monocultura e da agricultura intensiva, com a ajuda de fertilizantes, em lugar de um sistema de alternância de plantios, mediante pousio.” (MAZRUI e AJAYI, 2010, p. 764). Como consequência, no final do século XX, os solos africanos encontravam-se deteriorados, “[...] a ponto de colocar em risco até mesmo a produção de alimentos de subsistência, destinados a uma população em crescimento contínuo.” (MAZRUI e AJAYI, 2010, p. 765).

As potências imperialistas rejeitavam e perseguiam, assim, um universo de saberes tradicionais, em prol de uma perspectiva científica ocidental. Nesse sentido, negligenciavam o fato de que “[...] muitos povos africanos, ao norte e ao sul do Saara, possuíam especialistas que, em detalhes, conheciam as características do clima e do solo do continente”, ao mesmo tempo em que

---

16 Sobre esse aspecto, ver as discussões sobre *epistemicídio* realizadas no primeiro capítulo.



“[...] escolhiam cuidadosamente a localização de suas propriedades e as áreas de cultivo”, e detinham “[...] um conhecimento muito preciso sobre as variedades de plantas e árvores tropicais existentes em suas cercanias.” (MAZRUI e AJAYI, 2010, p. 765). Além disso, os rituais sagrados tinham papéis importantes na agricultura autóctone, haja vista que alguns povos “[...] mantinham ritos de fecundidade, a ritmarem as práticas agrícolas no compasso das festas anuais e mediante a observação de regras.” (MAZRUI e AJAYI, 2010, p. 765). Apesar do colonialismo, em muitas regiões do continente persistiram diversas técnicas tradicionais de agronomia e de conservação dos solos, tal como a prática, do alto das colinas, de “[...] uma agricultura com base em terraços”. (MAZRUI e AJAYI, 2010, p. 765).

Felwine Sarr (2019), ao refletir sobre as heranças coloniais que sobrevivem no continente africano e as possíveis maneiras de transformar essa realidade, vai ao encontro dos argumentos defendidos pelos autores do oitavo volume da HGA, e afirma ser imprescindível a construção de uma autonomia epistemológica africana para o desenvolvimento social, econômico e político da África. Segundo o autor, os governantes africanos, assim como parte da população, ainda privilegiam os saberes técnicos e científicos ocidentais, em detrimento daqueles que vêm sendo construídos há séculos no continente. Persiste, nesse sentido, “[...] uma tendência a sempre considerar em termos de excelência, qualidade, discernimento - e isso seja qual for o domínio -, aquilo que vem do Ocidente como melhor.” (SARR, 2019, p. 89). Desse modo, Sarr afirma que

[...] expressões populares na África Ocidental, como a *ciência do branco*, para designar o saber científico ou sua aplicação técnica, exprimem a relação de autoexclusão do patrimônio científico comum, que seria feito por outros, notadamente pelo feiticeiro branco, considerado mestre da *techné*, tendo roubado dos deuses um segredo inacessível aos outros mortais [...]  
No âmbito da cooperação científica, um viés ocidentalocêntrico frequentemente leva os governos africanos a privilegiar o conhecimento especializado estrangeiro, inclusive nos campos em que a expertise local é melhor. Essa tendência é encontrada em todos os níveis da organização social, com o mito do especialista *branco* que vem *mostrar* como fazer melhor as coisas. (SARR, 2019, p. 89-90, grifos do autor).

Sarr constata, dessa maneira, que o desempenho econômico das nações africanas hoje encontra-se ligado ao cenário deixado pelas potências imperialistas após os processos de descolonização, no qual ocorreu a “[...] desestruturação das economias (notadamente dos modos anteriores de produção) e sua condenação à dependência”, bem como o “[...] estabelecimento de economias de tráfico, extrativistas, com uma debilidade da malha industrial típica das economias voltadas ao comércio externo, pouco diversificadas, exportadoras de matérias-primas.” (SARR, 2019, p. 55-56). Outro fator importante que tem impactado negativamente nas economias desses

países é a má gestão econômica realizada pelos líderes nacionais africanos, somada às regras impostas no âmbito das relações internacionais que privilegiam as nações mais ricas, em particular as potências europeias e os Estados Unidos. Em resumo, “[...] uma conjunção pouco virtuosa de dinâmicas internas e externas gerou desempenhos econômicos em grande medida aquém das potencialidades econômicas do continente.” (SARR, 2019, p. 56).

Sarr (2019) constata, além disso, que os métodos ocidentais utilizados para mensurar a economia dos países africanos, denominando-os como “emergentes” ou “subdesenvolvidos”, baseando-se sobremaneira em dados quantitativos pretensamente imparciais relacionados ao Produto Interno Bruto (PIB) e ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) por exemplo, embora sejam hegemônicos, não são suficientes para compreender-se a África em sua complexidade. As próprias noções de *desenvolvimento* e de *progresso* impostas, segundo o autor, remetem a uma lógica evolucionista e racional oriunda do Ocidente, com raízes no século XV, cuja “[...] façanha foi estipular as sociedades ocidentais como referentes e desqualificar todas as outras trajetórias e formas de organização social.” (SARR, 2019, p. 21). Assim,

[...] o *desenvolvimento* é uma das expressões do empreendimento ocidental de expansão de sua episteme no mundo, por meio da disseminação de seus mitos e teleologias sociais [...] Uma vez que o colonialismo desacreditou definitivamente a ideia de missão civilizadora, o desenvolvimento foi erigido em norma indiscutível do progresso das sociedades humanas, inscrevendo o avanço destas numa perspectiva evolucionista, negando a diversidade de trajetórias, bem como das modalidades de resposta aos desafios que a elas se apresentam.  
*O desenvolvimento é, pois, uma tentativa de universalizar um empreendimento que teve no Ocidente sua origem e seu grau de realização mais elevado.* (SARR, 2019, p. 20-21, grifos nossos).

Esses elementos, que compõem o que Sarr (2019) denomina de *cosmologia ocidental*, fizeram com que as sociedades africanas tentassem moldar-se a esse paradigma, à medida que internalizavam modelos de desenvolvimento estrangeiros que pouco tinham a ver com suas realidades culturais. Nesse sentido, “[...] a proposta feita aos africanos foi a de reproduzir um modelo pré-fabricado de sociedade, no qual sua cultura não tinha lugar previsto e/ou era com demasiada frequência avaliada negativamente.” (SARR, 2019, p. 24). Como consequência, o autor afirma que houve uma desestruturação “[...] da personalidade de base dos grupos sociais africanos, das redes de solidariedade existentes e de seus sistemas de significação”, bem como “[...] acarretou um confinamento das populações num sistema de valores que não era o seu.” (SARR, 2019, p. 25). É possível perceber, assim, impactos do colonialismo e da dependência em relação às antigas metrópoles que ainda se constituem como entraves à construção da autonomia africana.

Sarr (2019) afirma que o *Homo africanus* não é o *Homo economicus* forjado pelo Ocidente. Nesse sentido, as práticas econômicas de parte das sociedades africanas não se resumem às lógicas do mercado, e pouco têm a ver estritamente com poupança, investimento e acumulação. Alguns povos da África Ocidental, por exemplo, como os iorubas, não se preocupam em poupar alimentos no período que corresponde ao fim da estação seca e ao inverno, tendo em vista que seus comportamentos alimentares não se restringem à necessidade biológica, mas também são determinados por “[...] considerações culturais que valorizam os dispêndios ligados aos rituais, os dispêndios ostentatórios e de prestígios”. (SARR, 2019, p. 68). Ao mesmo tempo, entre os povos zulu, ashanti, abaluba e baganda, “[...] a economia do prestígio desempenha um papel igualmente importante na manutenção do status social dos indivíduos”, prática que “[...] exige que seja servido um alimento de qualidade aos convidados, mesmo que o que é consumido em privado seja de qualidade inferior.” (SARR, 2019, p. 68). Perceber a diversidade cultural do continente é fundamental para compreender e possibilitar o rompimento com o neocolonialismo. Nesses termos,

[...] os quadros fundados exclusivamente no postulado do individualismo metodológico não conseguem dar conta das determinantes dos comportamentos do *Homo africanus*. Os exemplos evocados anteriormente nos levam a duvidar do poder explicativo desse postulado como fundamento das escolhas dos indivíduos nas sociedades africanas. A economia dominante em suas análises formais minimizou o impacto da cultura dos indivíduos, considerando seus comportamentos como manifestações de características universais, passíveis de serem integralmente capturadas pelo modelo racional do indivíduo maximizador, independentemente dos contextos sociais e históricos. (SARR, 2019, p. 76).

Felwine Sarr defende, dessa maneira, a desconstrução da hegemonia dos paradigmas ocidentais que buscam forjar e mensurar os panoramas socioeconômicos africanos segundo padrões estrangeiros, ao mesmo tempo em que constata “[...] a necessidade para a maior parte dos países africanos da elaboração de um projeto político, econômico e social, partindo de sua sociocultura e emanando de seu próprio universo mitológico.” (SARR, 2019, p. 25). Para que isso aconteça, o autor compreende ser imprescindível o investimento em capital humano, em particular por meio da educação, tanto no que diz respeito à expansão do ensino e às melhorias das taxas de escolarização elementar e universitária, quanto no que se refere à disseminação de saberes técnicos que auxiliem na solução das demandas africanas nos campos econômico, político e social. Segundo a perspectiva do intelectual, é fundamental que as sociedades africanas apropriem-se dos elementos levados à África pelo Ocidente que possam auxiliar na superação dos problemas existentes no continente, ao mesmo tempo em que leve-se em consideração os conhecimentos tradicionais africanos durante tanto tempo desprezados por parte das elites autóctones e pelos colonizadores. Em outras palavras,

[...] o desafio é se libertar de tudo o que, tanto na modernidade [europeia] quanto na tradição, reduz o ser humano, aniquila a sua força e sua criatividade e o submete, de punhos e pés atados, às monstruosas estruturas de uma ordem econômica mundial implacável [...]

Tradição e modernidade aparecem a um só tempo como realidades internas e como nódulos de questionamentos interpostos ao estar no mundo do Homem Africano. A urgência consiste em rearticulá-los de acordo com princípios de interfecundação. (SARR, 2019, p. 32).

De acordo com os autores da HGA Habte e Wagaw (2010), os dirigentes nacionalistas compreendiam a educação como instrumento imprescindível para a construção das nações africanas, agora politicamente independentes, para o fomento à transformação social, a partir da “descolonização dos espíritos”, e, como consequência, ao desenvolvimento econômico do continente. Para tanto, fazia-se necessário não descartar completamente a educação ocidental, mas reformá-la de modo a adaptá-la ao contexto e às demandas da África, em consonância com os saberes tradicionais, bem como expandir o sistema de ensino. Nesse sentido, além da descolonização dos currículos, “[...] a ênfase foi colocada sobre a necessidade de aumentar os efetivos no ensino elementar, dispor de melhores escolas secundárias e centros de formação de professores, bem como criar universidades africanas.” (HABTE e WAGAW, 2010, p. 821). Em síntese,

[...] de um modo geral, os dirigentes políticos haviam igualmente compreendido que, para fazer da educação o instrumento de descolonização mental e do desenvolvimento econômico, não era suficiente expandir e consolidar o sistema herdado dos regimes coloniais, seria igualmente necessário reformá-lo e adaptá-lo às necessidades das sociedades africanas pós-coloniais. Assim sendo, a história contemporânea da educação na África articula-se em torno do tema duplamente constituído, relativo à expansão e à reforma. (HABTE e WAGAW, 2010, p. 821).

Ademais, segundo Alfa I. Sow e Mohamed H. Abdulaziz (2010), a partir dos anos 1960, período em que ocorreram as emancipações políticas de grande parte dos países na África, pesquisadores pertencentes a universidades africanas, europeias e americanas, bem como movimentos estudantis, de mulheres e de trabalhadores e organismos internacionais empenharam-se em sensibilizar os governantes sobre a importância da utilização dos idiomas autóctones no ensino. Esses esforços direcionavam-se à tentativa de garantir o “[...] acesso das populações africanas tanto à educação e à cultura quanto ao seu exercício do poder político e econômico.” (SOW e ABDULAZIZ, 2010, p. 640). Desse modo, “[...] os dirigentes dos Estados pós-coloniais aceitaram a necessidade de elaborar programas educativos considerando as línguas africanas como bases.” (SOW e ABDULAZIZ, 2010, p. 640). Além disso, desenvolvendo o Programa Mundial de Luta

contra o Analfabetismo, a UNESCO “[...] pronunciou-se, em 1962, em favor da educação dos adultos em línguas africanas e prometeu acordar sua ajuda aos Estados da região onde existisse a demanda.” (SOW e ABDULAZIZ, 2010, p. 641).

Os autores afirmaram que, ao mesmo tempo, surgiram diversos departamentos de linguística e centros de pesquisas e de estudos em universidades africanas entre 1962 e 1964, em particular em Serra Leoa, na Tanzânia, em Adis-Abeba, e em Ibadan, cujos objetivos eram compreender e preservar as línguas nativas. Com auxílio da UNESCO, da Sociedade Africana de Cultura e da Universidade de Ibadan, surgiu em Accra em 1960 o Congresso Internacional dos Africanistas após desmembramento do Congresso da Associação dos Orientalistas, organizado em Moscou no mesmo ano, contribuindo “[...] para promover os estudos africanos e favorecer, junto aos africanos, uma profunda tomada de consciência sobre a sua própria cultura”. (SOW e ABDULAZIZ, 2010, p. 641). Essas iniciativas vão ao encontro das perspectivas defendidas por Sow e Abdulaziz, que constataram que “[...] sem o desenvolvimento prioritário destas línguas [africanas], não é cabível para a África e os africanos alcançarem um desenvolvimento econômico endógeno e a promoção sociocultural em prazos humanamente aceitáveis.” (SOW e ABDULAZIZ, 2010, p. 660).

Em 1962, a Conferência de Antananaviro teve o objetivo de fomentar discussões acerca da educação universitária na África, traçando metas a serem cumpridas no decorrer dos vinte e cinco anos subsequentes. A ênfase dos debates encontrava-se na necessidade de aliar a excelência acadêmica, mensurada segundo metodologias ocidentais, às realidades socioculturais africanas, de modo a ensejar o desenvolvimento econômico do continente e a preservação do patrimônio cultural dos diversos povos. Dessa forma, as universidades africanas “[...] receberam a incumbência de expandir as fronteiras do saber, através do ensino e da pesquisa, por um lado, mas igualmente, pela oferta de préstimos dos seus especialistas e pela sua capacidade em colocar-se à disposição do conjunto da coletividade.” (HABTE e WAGAW, 2010, p. 835). Nesses termos,

[...] a pesquisa, a criação dos meios técnicos que permitam resolver os problemas do desenvolvimento, assim como a aplicação destes meios, são funções primordiais, outras, as quais devem imbuir os estabelecimentos de ensino superior, além da descoberta, da promoção e do enriquecimento dos patrimônios artístico, literário e histórico do continente africano, responsabilidades também sob a incumbência destas instituições. (HABTE e WAGAW, 2010, p. 839).

Tratava-se, dessa maneira, de forjar o *homem novo*. Esse deveria ser o principal objetivo da educação descolonizada. A esse homem caberia estabelecer suas raízes nas tradições africanas, sem se esquecer das contribuições oriundas de outras partes do mundo, em particular do Ocidente. Deveria se tornar engajado na política, na economia, na cultura, na sociedade, visando contribuir

para a superação das heranças coloniais no continente. Os autores compreendiam, assim, ser imprescindível que esse homem estivesse ciente de sua responsabilidade para com a coletividade, em relação a seus familiares, ao seu grupo étnico, à sua nação, à África como um todo. Em outras palavras, esse *homem novo* estaria “[...] consciente de suas responsabilidades políticas, cívicas e familiares, pronto, igualmente, a tomar parte ativa na esfera do desenvolvimento econômico, social e cultural da África.” (HABTE e WAGAW, 2010, p. 840).

Tal assertiva relaciona-se à construção do que Felwine Sarr (2019) intitulou de *afrocontemporaneidade*, que se contrapõe ao conceito ocidental de *modernidade*. Segundo o autor, se esse último, tendo sido forjado no Ocidente, pressupõe o rompimento entre o presente, o futuro e as tradições; a *afrocontemporaneidade*, por sua vez, “[...] é esse tempo presente, esse *continuum* psicológico de vivência dos africanos, incorporando seu passado e grande parte do seu futuro que é preciso conceber.” (SARR, 2019, p. 40). Essa categoria implica, assim, a coexistência dos valores ocidentais e dos elementos tradicionais africanos, ou seja, uma grande aproximação “[...] no seio de uma mesma sociedade de temporalidades e de epistemes diferentes por vezes até mesmo no seio do mesmo indivíduo, onde diversos sistemas de referência podem coabitar negociar, entrar em conflito ou se interfecundar.” (SARR, 2019, p. 40). Compreende também o reconhecimento e a valorização das sociedades africanas em sua diversidade cultural, na qual encontram-se interligados conhecimentos ancestrais técnicos e históricos, manifestações artísticas e religiosas. Nesse sentido,

[...] essa África que é e que advém é proteiforme. Sua razão é plural. Ela não desencantou seus mundos. Nela, a vida espiritual ainda é vivaz e efervescente. Suas religiões, suas músicas, suas artes, suas cidades, a relação do indivíduo consigo mesmo, com o próprio corpo, com sua presença no tempo estão todas presentes para testemunhar essa cotidiana invenção de si. Ela realiza suas sínteses do religioso, do político e do cultural. O laboratório a céu aberto que ela representa faz suas fornalhas trabalharem a pleno vapor e as alimenta com combustíveis recolhidos de todos os campos. (SARR, 2019, p. 41).

Contudo, conforme constataram Habte e Wagaw (2010), apesar das discussões realizadas em diversos eventos nacionais e internacionais, tal como a Conferência de Adis-Abeba, organizada em 1961 pela UNESCO, houve uma maior preocupação com a expansão do ensino no continente, em detrimento da descolonização dos conteúdos e das práticas educativas. Nesse sentido, “[...] os esforços empreendidos para manter o ritmo da expansão foram, talvez, o principal fator contribuinte para o entrave na implantação das reformas estruturais nos sistemas de educação herdados do período colonial”, uma vez que “[...] não havia tempo para interrupções, para proceder a mudanças radicais, reciclar o pessoal e criar novas orientações.” (HABTE e WAGAW, 2010, p. 832). Os

autores defenderam a necessidade de se repensar a educação na África, não rejeitando completamente as contribuições ocidentais, mas levando-se em conta também os saberes tradicionais autóctones. Isso seria imprescindível para que os países do continente se desenvolvessem economicamente, rompendo de vez com o neocolonialismo. Assim,

[...] não basta imitar as convenções e os modelos importados. É essencial criar novos procedimentos, modificar os antigos métodos, adaptando-os ao contexto africano. Este autêntico e endógeno desenvolvimento da educação na África deveria poder assimilar e adaptar as mais frutuosas experiências estrangeiras, zelando, entretanto, para que os resultados das inovações, originais ou emprestadas, constituíssem o objeto de uma análise crítica e de uma reflexão voltada para as realidades próprias da África. (HABTE e WAGAW, 2010, p. 845).

Para os autores, o desenvolvimento da educação acadêmica aconteceu de forma desigual, com maior número de matrículas em cursos de Ciências Humanas e Sociais, por exemplo, em prejuízo do que denominaram de “disciplinas científicas e técnicas”, estas relacionadas sobretudo ao setor agrário. Esse cenário dificultava o progresso tecnológico na agricultura, sendo um entrave ao crescimento econômico dos países na África, um continente essencialmente rural. Nesse sentido, Habte e Wagaw defenderam que “[...] o ensino superior africano deve igualmente responder às inumeráveis necessidades próprias às sociedades em desenvolvimento.” (HABTE e WAGAW, 2010, p. 838).

Grande parte dessas constatações vão ao encontro do que afirma Felwine Sarr (2019), quando discute o panorama acadêmico africano. Segundo o autor, as universidades africanas foram criadas originalmente para “[...] representar a coroação do projeto civilizatório colonial”, reforçando discursos que apontavam a suposta inferioridade dos conhecimentos tradicionais e convencendo o africano “[...] da necessidade dos laços de dependência que ela estabeleceu com ele.” (SARR, 2019, p. 119). Apesar dos processos de independências políticas dos países africanos, as instituições de ensino superior existentes no continente, ligadas inicialmente aos centros universitários europeus, passaram por poucas e superficiais modificações estruturais, o mesmo acontecendo com os conteúdos ensinados em seus cursos, o que fez com que estivessem e ainda estejam “[...] pouco integradas a seu ambiente sociocultural.” (SARR, 2019, p. 119). Além disso, as pesquisas científicas continuam fortemente dependentes de financiamentos externos e, como consequência, sujeitas a epistemologias estrangeiras, ou seja, “[...] a uma agenda científica fixada noutra parte.” (SARR, 2019, p. 120). Em outras palavras, “[...] os pesquisadores africanos se veem, assim, na posição de informantes ou subempreiteiros de questões problemáticas que não surgem de seus próprios projetos epistemológicos.” (SARR, 2019, p. 120).

Diante desse panorama, Sarr defende que cada nação africana “[...] adapte seu ensino e sua pesquisa universitários a suas necessidades políticas, econômicas, culturais e sociais.” (SARR, 2019, p. 120). Para isso, é imprescindível que o sistema educacional seja reconstruído, descolonizado, de modo que as universidades africanas se tornem capazes, por si mesmas, de analisarem e responderem às diversas demandas existentes no continente. Desconstrução esta que se relaciona ao rompimento com as perspectivas eurocêntricas em prol da construção de uma autonomia intelectual autóctone, passando “[...] por uma desmistificação da Europa, numa estratégia de reconquista do próprio estar no mundo”. (SARR, 2019, p. 120). Ademais, o autor afirma que não basta apenas reestruturar as formas de produzir conhecimento dentro das academias africanas, mas também é fundamental repensar de que forma esses saberes devem ser disseminados para além dos ambientes universitários, atingindo toda a sociedade. Dessa maneira,

[...] a universidade será plenamente africana somente quando for capaz de contribuir da melhor maneira possível para a solução das contradições das sociedades africanas e de assumir a parte que lhe cabe na criação de novas formas sociais. Será assim que responderá à exigência de transformação dessas sociedades. Será preciso também repensar a disseminação do saber no seio do corpo social das sociedades africanas, possivelmente por meio de sua desacademização. (SARR, 2019, p. 121).

Outro obstáculo explicitado pelos pesquisadores foi a massiva utilização de línguas europeias no ensino, sobretudo o inglês, o francês e o português, que, sendo estrangeiras, “[...] não fincam as suas raízes no solo africano e não pulsam a sua vitalidade na essência material e cultural dos africanos.” (HABTE e WAGAW, 2010, p. 839). Relegar os idiomas autóctones ao esquecimento no meio escolar, seja na educação básica ou universitária, significa dificultar a compreensão dos conhecimentos tradicionais, isso porque essas línguas constituem-se como “[...] chaves de acesso ao saber e à sabedoria acumulada pelas sociedades africanas ao longo dos séculos.” (HABTE e WAGAW, 2010, p. 839). Esse cenário torna-se ainda mais problemático, quando se compreende o processo de perecimento dos idiomas nativos e dos conhecimentos tradicionais transmitidos pela oralidade, uma vez que, segundo Sow e Abdulaziz, ainda são “[...] poucos que se preocupam em dominar a prática escrita e oral das línguas africanas.” (SOW e ABDULAZIZ, 2010, p. 660). Nesses termos,

[...] recolhidos, analisados, recontextualizados e transmitidos pela escrita, assim como pela imagem e pelo som, desde o fim deste segundo milênio, os conhecimentos ancestrais africanos permitirão às gerações futuras voltarem às suas fontes e manterem os indispensáveis laços íntimos com o seu passado. (SOW e ABDULAZIZ, 2010, p. 662).



Sobre esse aspecto, Kwame Anthony Appiah (1997) também constata a persistência das línguas coloniais, em detrimento dos idiomas autóctones, sobretudo devido ao modelo educacional implementado e ainda em vigor que possui diversos elementos do colonialismo. Segundo o autor, tem sido um desafio implementar um sistema de ensino na África ancorado nas línguas africanas, uma vez que grande parte dos manuais e livros didáticos disponibilizados aos alunos estão escritos em idiomas estrangeiros. Soma-se a isso o fato de que o domínio do inglês, do francês e do português por parte das elites africanas ainda se constitui como um fator de distinção social em relação às camadas populares, tal como já foi discutido nesse capítulo. Nesses termos,

[...] juntas, essas forças díspares conspiram no sentido de garantir que o corpo mais importante de textos da África abaixo do Saara, mesmo depois da independência, continuasse a ser redigido em inglês, francês e português. Para muitos de seus mais importantes fins culturais, a maioria dos intelectuais africanos ao sul do Saara é o que chamamos de “eurófono”. (APPIAH, 1997, p. 21).

Diante do que foi exposto, compreendemos que a educação a partir de 1935, segundo a HGA, esteve relacionada às demandas políticas e econômicas da África. Descolonizar a educação tornava-se imprescindível para o desenvolvimento do continente, sendo um instrumento fundamental para a derrocada das heranças coloniais. Os autores afirmam que muitos esforços foram empreendidos nesse sentido, tendo como consequências importantes vitórias, mas também pontuam que existe um longo caminho a percorrer. A preocupação do oitavo volume da Coleção, assim, mais do que discutir o passado, foi a de apontar caminhos para os africanos rumo ao futuro.

\*\*\*

O oitavo volume da “História Geral da África” (2010) tratou sobre a descolonização do continente, abarcando um período com início em 1935, ano da invasão à Etiópia pelas tropas italianas, considerada o estopim para a Segunda Guerra Mundial segundo a perspectiva dos autores. Esse fato teria sido o impulso inicial para que se começasse a construção, de fato, de uma unidade identitária continental, fundamentada pelo pan-africanismo, pautada na resistência contra o sistema colonial estabelecido. Isso porque, de acordo com os pesquisadores que se engajaram na construção desse tomo, se outrora os etíopes percebiam-se aliados da África, o imperialismo italiano deixava claro que a condição destes em muito se assemelhava às realidades vivenciadas por outras sociedades africanas afetadas pela expansão colonialista. O pan-africanismo constituiu-se, assim, como importante arma no combate ao colonialismo europeu.

Os autores desse livro privilegiaram a abordagem dos fatores externos ao continente africano, em detrimento dos internos, afastando-se de duas categorias internalistas que compunham a *perspectiva africana*, a saber: o *regionalismo* e o *difusionismo intra-africano*. A justificativa disso, segundo os especialistas responsáveis por esse volume, é o fato de que era impossível analisar a África na contemporaneidade sem considerar a preponderância dos elementos estrangeiros, sobretudo aqueles ligados ao colonialismo e à globalização. Por outro lado, a categoria *sujeito africano* encontrou seu ápice no sétimo tomo, estendendo-se até o oitavo, e se relacionou com o desenvolvimento das resistências africanas no combate ao imperialismo. Os líderes nacionalistas e os discursos pan-africanos são emblemáticos nesse sentido.

A educação, abordada de modo sistemático nessa parte da Coleção, foi percebida a partir de dois pontos de vistas importantes. O primeiro dizia respeito ao modo como o ensino ocidental ofertado sobretudo às elites africanas constituiu-se não apenas como método de alienação, tal como almejavam as potências europeias, mas também como impulso aos movimentos de independência na África a partir da formação intelectual das lideranças anticolonialistas e do engajamento político das camadas populares. O segundo se referia à importância de os processos educativos no continente se reconciliarem com os valores culturais tradicionais, a fim de possibilitarem a libertação política dos países, em conjunto com as massas, o desenvolvimento econômico africano e, conseqüentemente, o fim da dependência em relação à Europa. De acordo com os autores do oitavo volume, embora as elites africanas ocidentalizadas não tenham rompido completamente com as tradições autóctones, em muito afastaram-se destas. Levando-se em consideração que essas camadas se tornaram, posteriormente, dirigentes das nações africanas recém-independentes, esse panorama era problemático, pois dificultava a efetiva emancipação africana em relação ao neocolonialismo.

Portanto, consideramos que a principal preocupação dos autores do oitavo volume da HGA, no que diz respeito à educação, foi discutir sobre e apontar caminhos para a efetiva descolonização das mentes africanas. A libertação política das nações africanas, embora fosse imprescindível, deveria ser acompanhada da libertação cognitiva, fomentada por um sistema educacional ancorado não apenas em valores ocidentais, mas também nas culturas tradicionais africanas. Nessa perspectiva, somente desse modo as nações da África conseguiriam construir suas verdadeiras independências, desenvolvendo-se economicamente e destruindo os resquícios da dominação colonial no continente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho, tivemos o objetivo de analisar a Coleção “História Geral da África” (2010) a partir dos aspectos teórico-metodológicos que nortearam sua concepção, elencados no primeiro volume, de modo a investigarmos os possíveis alcances dessa obra na História e na Historiografia da Educação. Acreditamos que pensar a África desde seu interior, lançando mão de categorias epistemológicas africanas, é imprescindível para melhor compreensão das sociedades existentes nesse continente, renunciando assim a perspectivas historiográficas eurocêntricas e racistas. Não se trata, porém, de abandonar completamente premissas científicas ocidentais, mas sim de entender que outras epistemologias, oriundas do sul global, são igualmente importantes para a construção de um conhecimento descolonizado.

Assim, conceitos como *perspectiva africana*, *regionalismo*, *difusionismo africano* *sujeito africano*, e *resistência*, discutidos por Muryatan Santana Barbosa (2012) e Felipe Soares (2014), ajudaram os especialistas engajados na HGA a analisarem o protagonismo histórico das sociedades africanas, tanto no que diz respeito à condução de suas dinâmicas internas, quanto aos intercâmbios socioculturais com outras civilizações ao longo do tempo. Ademais, essas categorias foram fundamentais para que pesquisadores como Joseph Ki-Zerbo (2010) e Bethwell Allan Ogot (2010), refletissem sobre as interações existentes entre os diversos povos que habitavam a África, defendendo uma suposta unidade do continente africano.

Para além dessas categorias, foi importante nos atermos também às análises realizadas por Ki-Zerbo e Boubou Hama (2010), Jan Vansina (2010) e Amadou Hampaté Bâ (2010) acerca das concepções sobre o *tempo* e a *oralidade* oriundas, principalmente, das sociedades tradicionais africanas. Dessa forma, esses especialistas defenderam que para compreendermos a história africana em sua totalidade, é imprescindível que entendamos o papel central ocupado pelos ancestrais, pelos mitos e pelas tradições orais na construção e na transmissão dos conhecimentos históricos de geração em geração. Rompeu-se, assim, com antigas perspectivas da historiografia tradicional que concebiam a África como um continente imóvel, a-histórico, uma vez que se percebeu outras formas singulares de apreensão do tempo e de produção e disseminação do conhecimento histórico, que se distinguem da concepção temporal linear e da cultura escrita forjadas pelo Ocidente.

Ademais, analisamos também os capítulos presentes no oitavo volume da HGA que trataram sobre a educação no continente. Percebemos a centralidade desse tema para os autores da Coleção, haja vista a importância atribuída à descolonização do ensino em prol da derrocada das heranças coloniais que se encontravam presentes na África mesmo após os processos de independência.

Nesse sentido, os especialistas que contribuíram com a elaboração desse tomo compreenderam que os processos educacionais construídos pelos africanos precisavam ancorar-se não somente nos valores ocidentais transportados pelo colonialismo, mas também nas tradições ancestrais transmitidas de geração em geração pela religião, pelas línguas nativas, pela filosofia, pela oralidade. Segundo Felwine Sarr (2019), é necessário que as sociedades africanas construam-se fundamentando-se sobre o que denominou de *afrocontemporaneidade*, categoria que se opõe ao de modernidade e implica compreender a imprescindível continuidade entre elementos do passado, do presente e do futuro. É fundamental também destacar que nesse livro o *sujeito africano* tornou-se mais presente, em detrimento do *difusionismo intra-africano* e do *regionalismo*, uma vez que o foco foi investigar o protagonismo africano em face da expansão imperialista.

É importante compreendermos, no entanto, que os pesquisadores e autores da Coleção “História Geral da África” (2010) possuíam divergências entre si. Muitas críticas foram realizadas pelo Comitê Executivo do projeto aos autores e editores que se distanciavam da *perspectiva africana*, definida como elemento central na escrita da obra. Em contrapartida, o então Diretor-Geral da UNESCO, M. Amadou Mahtar M’Bow (2010), defendeu que os especialistas tivessem liberdade na escrita de seus trabalhos, a fim de possibilitar uma escrita menos dogmática e mais democrática. Apesar disso, Mônica Lima (2012) afirma que o projeto sofreu muitos questionamentos externos por parte de alguns acadêmicos como Joseph Miller (Universidade da Virgínia) e Roland Oliver (Universidade de Londres), que discordaram do engajamento político dos autores da Coleção pois, segundo eles, poderia levar a concepções afrocêntricas que ressaltassem a superioridade da raça negra em comparação com outras sociedades. Ademais, esses críticos acreditaram que os artigos que compunham os volumes já se encontravam desatualizados no momento de sua publicação e disseminação, haja vista as mais de três décadas passadas desde o início do empreendimento.

No entanto, consideramos que as discussões realizadas pela “História Geral da África” (2010), mesmo com essas limitações e contradições, podem constituir-se como referências na pesquisa e no ensino de História e de História da Educação. A partir dessa ótica, almejamos também refletir sobre a *descolonização dos currículos*, como proposto por Nilma Lino Gomes (2012), considerando a permanência de muitas representações negativas sobre os negros, africanos e afro-brasileiros nos livros didáticos, apesar dos avanços impulsionados pela Lei 10.639/03. Dessa maneira, defendemos que a historiografia africana, em especial a HGA, deve se constituir como obra de referência na escrita de manuais escolares de História e nas pesquisas em História da

Educação, ensejando também práticas docentes e investigativas antirracistas, de modo fomentar a desconstrução de estigmas raciais historicamente forjados.

## FONTES

DEFOURNY, Vincent; HADDAD, Fernando. Apresentação. In: KI-ZERBO, Joseph (ed.). **História Geral da África: Metodologia e Pré-História da África**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <[http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/general\\_history\\_of\\_africa\\_collection\\_in\\_portuguese\\_pdf\\_only/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/general_history_of_africa_collection_in_portuguese_pdf_only/)>. Acesso em 10 de julho de 2019.

HABTE, Aklilu; WAGAW, Teshome. Educação e mudança social. In: MAZRUI, Ali A e WONDJI, Christophe (ed.). **História Geral da África VIII: África desde 1935**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <[http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/general\\_history\\_of\\_africa\\_collection\\_in\\_portuguese\\_pdf\\_only/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/general_history_of_africa_collection_in_portuguese_pdf_only/)>. Acesso em 10 de dezembro de 2020.

HAMA, Boubou; KI-ZERBO, Joseph. Lugar da história na sociedade africana. In: KI-ZERBO, Joseph (ed.). **História Geral da África: Metodologia e Pré-História da África**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <[http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/general\\_history\\_of\\_africa\\_collection\\_in\\_portuguese\\_pdf\\_only/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/general_history_of_africa_collection_in_portuguese_pdf_only/)>. Acesso em 10 de julho de 2019.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (ed.). **História Geral da África: Metodologia e Pré-História da África**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <[http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/general\\_history\\_of\\_africa\\_collection\\_in\\_portuguese\\_pdf\\_only/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/general_history_of_africa_collection_in_portuguese_pdf_only/)>. Acesso em 10 de julho de 2019.

KI-ZERBO, Joseph. Introdução Geral. In: KI-ZERBO, Joseph (ed.). **História Geral da África: Metodologia e Pré-História da África**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <[http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/general\\_history\\_of\\_africa\\_collection\\_in\\_portuguese\\_pdf\\_only/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/general_history_of_africa_collection_in_portuguese_pdf_only/)>. Acesso em 10 de julho de 2019.

MAZRUI, Ali A. Horizonte 2000. In: MAZRUI, Ali A e WONDJI, Christophe (ed.). **História Geral da África VIII: África desde 1935**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <[http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/general\\_history\\_of\\_africa\\_collection\\_in\\_portuguese\\_pdf\\_only/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/general_history_of_africa_collection_in_portuguese_pdf_only/)>. Acesso em 10 de dezembro de 2020.

MAZRUI, Ali A. Introdução. In: MAZRUI, Ali A; WONDJI, Christophe (ed.). **História Geral da África VIII: África desde 1935**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <[http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/general\\_history\\_of\\_africa\\_collection\\_in\\_portuguese\\_pdf\\_only/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/general_history_of_africa_collection_in_portuguese_pdf_only/)>. Acesso em 10 de dezembro de 2020.

MAZRUI, Ali A; AJAYI, J. F. Ade. Tendências da filosofia e da ciência na África. In: MAZRUI, Ali A e WONDJI, Christophe (ed.). **História Geral da África VIII: África desde 1935**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <[http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/general\\_history\\_of\\_africa\\_collection\\_in\\_portuguese\\_pdf\\_only/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/general_history_of_africa_collection_in_portuguese_pdf_only/)>. Acesso em 10 de dezembro de 2020.

M'BOW, M. Amadou Mahtar. Prefácio. In: KI-ZERBO, Joseph (ed.). **História Geral da África: Metodologia e Pré-História da África**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <[http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/general\\_history\\_of\\_africa\\_collection\\_in\\_portuguese\\_pdf\\_only/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/general_history_of_africa_collection_in_portuguese_pdf_only/)>. Acesso em 10 de julho de 2019.

NEAB/UFSCAR. Nota dos tradutores. In: KI-ZERBO, Joseph (ed.). **História Geral da África: Metodologia e Pré-História da África**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <[http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/general\\_history\\_of\\_africa\\_collection\\_in\\_portuguese\\_pdf\\_only/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/general_history_of_africa_collection_in_portuguese_pdf_only/)>. Acesso em 10 de julho de 2019.

OGOT, Bethwell Allan. Apresentação do Projeto. In: KI-ZERBO, Joseph (ed.). **História Geral da África: Metodologia e Pré-História da África**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <[http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/general\\_history\\_of\\_africa\\_collection\\_in\\_portuguese\\_pdf\\_only/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/general_history_of_africa_collection_in_portuguese_pdf_only/)>. Acesso em 10 de julho de 2019.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Apresentação. In: SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). **Síntese da Coleção História Geral da África: Pré-História ao século XVI**. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCAR, 2013. Disponível em: < <https://unesco.bibliomondo.com/ark:/48223/pf0000227007?posInSet=4&queryId=N-3f2fa233-444b-4e87-a5c4-0277499c4be4> >. Acesso em 6 de agosto de 2019.

SOW, Alfa I.; ABDULAZIZ, Mohamed H. 'Língua e evolução social. In: MAZRUI, Ali A e WONDJI, Christophe (ed.). **História Geral da África VIII: África desde 1935**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: < [http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/general\\_history\\_of\\_africa\\_collection\\_in\\_portuguese\\_pdf\\_only/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/general_history_of_africa_collection_in_portuguese_pdf_only/)>. Acesso em 10 de dezembro de 2020.

SURET-CANALE, Jean; BOAHEN, A. Adu. A África ocidental. In: MAZRUI, Ali A e WONDJI, Christophe (ed.). **História Geral da África VIII: África desde 1935**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: < [http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/general\\_history\\_of\\_africa\\_collection\\_in\\_portuguese\\_pdf\\_only/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/general_history_of_africa_collection_in_portuguese_pdf_only/)>. Acesso em 10 de dezembro de 2020.

TSHIBANGU, Tshishiku. Religião e evolução social. In: In: MAZRUI, Ali A e WONDJI, Christophe (ed.). **História Geral da África VIII: África desde 1935**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: < [http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/general\\_history\\_of\\_africa\\_collection\\_in\\_portuguese\\_pdf\\_only/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/general_history_of_africa_collection_in_portuguese_pdf_only/)>. Acesso em 10 de dezembro de 2020.

VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO, Joseph (ed.). **História Geral da África: Metodologia e Pré-História da África**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <[http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/general\\_history\\_of\\_africa\\_collection\\_in\\_portuguese\\_pdf\\_only/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/general_history_of_africa_collection_in_portuguese_pdf_only/)>. Acesso em 10 de julho de 2019.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Érico. A opacidade do Iluminismo: o racismo na filosofia moderna. **KRITERION**, Belo Horizonte, v. 58, n. 137, p. 291-309, ago./2017. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-512X2017000200291](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2017000200291) >. Acesso em 20 de abril de 2020.

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BARBOSA, Muryatan Santana. **A África por ela mesma: a perspectiva africana na História Geral da África (UNESCO)**. 2012. 208 f. Tese (Doutorado em História). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: < <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-09012013-165600/pt-br.php>>. Acesso em 10 de junho de 2019.

BARBOSA, Muryatan Santana. **A razão africana: breve história do pensamento africano contemporâneo**. São Paulo: Todavia, 2020.

BARBOSA, Muryatan Santana. Eurocentrismo, História e História da África. **Sankofa: Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 47-63, jun./ 2008. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/88723/91620> >. Acesso em 20 de abril de 2020.

BARBOSA, Muryatan Santana. O debate pan-africanista na revista *Présence Africaine* (1956 -1963). **História**, Assis/Franca, v. 38, p. 1-21, 2019. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-90742019000100406&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742019000100406&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 10 de novembro de 2019.

BARBOSA, Muryatan Santana. Pan-africanismo: unidade e diversidade de um ideal na *Présence Africaine* (1956-63). **XXVIII Simpósio Nacional de História**, Florianópolis, 2015. Disponível em: <[http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1427824102\\_ARQUIVO\\_Pan-Africanismo-MSB.pdf](http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1427824102_ARQUIVO_Pan-Africanismo-MSB.pdf)>. Acesso em 5 de novembro de 2019.

BARROS, José D'Assunção. **Teoria da História**. Vol. 1. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARROS, José D'Assunção. **Teoria da História**. Vol. 2. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Um balanço sobre a produção da história da educação dos negros no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (orgs.). **A História da Educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

BARRY, Boubacar. Reflexão sobre os discursos histórias das tradições orais em Senegâmbia. In: BARRY Boubacar. **Senegâmbia: o desafio de uma história regional**. Rio de Janeiro: SEPHIS/CEAA, 2000. Disponível em: <[http://www.miniweb.com.br/historia/artigos/i\\_contemporanea/pdf/barryportuguese.pdf](http://www.miniweb.com.br/historia/artigos/i_contemporanea/pdf/barryportuguese.pdf)>. Acesso em 2 de junho de 2020.

BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). Introdução: Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro Didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. 369 f. Tese (Doutorado em História). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993. Disponível em: <[https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-28062019-175122/publico/1993\\_CirceMariaFernandesBiiencourt.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-28062019-175122/publico/1993_CirceMariaFernandesBiiencourt.pdf)>. Acesso em 20 de junho de 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

BRASIL. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil**. Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227009>>. Acesso em 20 de julho de 2020.

CABRAL, Amílcar. A cultura nacional. In: COMITINI, Carlos (org.). **Amílcar Cabral: a arma da teoria**. Rio de Janeiro: Codecri, 1980.

CERTAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

COSTA, Emília Viotti da. **A abolição**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

DOMINGUES, Petrônio. Um “TEMPLO DE LUZ”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (orgs.). **A História da Educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

FALCON, Francisco. De um século a outro: uma nova época ou um novo mundo? **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 7-18, jan./ jun. 2009. Disponível em: <<http://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/97>>. Acesso em 10 de abril de 2020.



FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FERREIRA, Paula. Brasil ainda tem 11,3 milhões de analfabetos. **O Globo**. 19 de jun. de 2019. Disponível em: < <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasil-ainda-tem-113-milhoes-de-analfabetos-23745356>>. Acesso em 20 de junho de 2019.

FERREIRA, Paula. No Brasil, 40% da população acima de 25 anos não têm ensino fundamental. **O Globo**. 12 de jun. de 2019. Disponível em: < <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/no-brasil-40-da-populacao-acima-de-25-anos-nao-tem-nem-ensino-fundamental->>. Acesso em 19 de junho de 2019.

FONSECA, Marcus Vinícius. A população negra no ensino e na pesquisa em história da educação no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (orgs.). **A História da Educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 5-27, 1988. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1935/1074>>. Acesso em 20 de abril de 2020.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: < <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf> >. Acesso em 20 de outubro de 2019.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./ set. 2012. Disponível em: < [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000300005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000300005&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em 20 de agosto de 2020.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Edições Vértice, 1990.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula**: visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2008.

HOBSBAWM, Eric. **A Era das Revoluções (1789- 1848)**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

HORTA, José da Silva. Entre história europeia e história africana, um objecto de charneira: as representações. **Actas do Colóquio Construção e Ensino da História da África**. Lisboa: Linopazes, p. 189-200, 1994.

KESLEY, Priscilla. Obstáculos no caminho: desigualdade racial na educação brasileira. **Todos pela Educação**. 22 de nov. de 2018. Disponível em: < <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/obstaculos-no-caminho-desigualdade-racial-na-educacao-brasileira>>. Acesso em 20 de junho de 2019.

KITA, Pierre Masandi. Ideologia colonial e educação na África. In: MENEZES, Jaci Maria Ferraz de (org.). **Educação na Bahia**: memória, registros, testemunhos. Salvador: Ed. UM EB, 2005/2006.

KOSELLECK, Reinhart. **Crítica e crise: uma contribuição à patogênese do mundo burguês**. EDUERJ: Contraponto, 1999.

LIMA, Mônica. A África tem uma História. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 46, p. 279-288, 2012. Disponível em < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0002-05912012000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0002-05912012000200009&lng=en&nrm=iso) >. Acesso em 28 de agosto de 2020.

LOPES, Carlos. A Pirâmide Invertida- historiografia africana feita por africanos. **Actas do Colóquio Construção e ensino da história da África**. Lisboa: Linopazes, 1995.

LUZ, Itacir Marques da. Sobre arranjos coletivos e práticas educativas negras no século XIX: o caso da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (orgs.). **A História da Educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

MACHADO JÚNIOR, Joatan Nunes. **O negro nos manuais de História da Educação: as marcas de uma ausência**. 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2019.

MAZAMA, Ama. Afrocentricidade como um novo paradigma. In: E.L. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. Disponível em: < <https://afrocentricidade.files.wordpress.com/2016/04/afrocentricidade-uma-abordagemepistemolc3b3gica-inovadora-sankofa-4.pdf>>. Acesso em 15 de julho de 2019.

MBEMBE, Achile. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2014.

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

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, vol. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 92/ ago. 93. Disponível em: <[https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID\\_ARQUIVO=30596](https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=30596)>. Acesso em 20 de junho de 2020.

NASCIMENTO, Washington Santos. O ensino de história africana a partir de “Sundjata ou a epopeia mandinga”: notas para o uso didático. In: BUENO, André; ESTACHESKI, Dulceli; CREMA, Everton (orgs.). **Para um novo amanhã: visões sobre a aprendizagem histórica**. Rio de Janeiro/ União da Vitória: Edição LAPHIS/ Sobre Ontens, 2016. Disponível em: <[www.resvistasobreontens.blogspot.com.br](http://www.resvistasobreontens.blogspot.com.br)>. Acesso em 2 de junho de 2020.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Lições sobre a África: Diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005)**. 2007. 404 f. Tese (Doutorado em História). Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: < <https://repositorio.unb.br/handle/10482/1132>>. Acesso em 20 de junho de 2020.

PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. O ensino e a pesquisa sobre a África no Brasil e a Lei 10.639. In: **Los estudios afroamericanos y africanos en América Latina: herencia, presencia y visiones del otro**. Buenos Aires: CLACSO, 2008. Disponível em: < <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100823034037/15nun.pdf>>. Acesso em 20 de setembro de 2019.

PEREIRA, Marcia Guerra. **História da África, uma disciplina em construção**. 2012. 243 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: < <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/10367/1/Marcia%20Guerra%20Pereira.pdf> >. Acesso em 20 de agosto de 2020.

- RAMOSE, M.B. Sobre a legitimidade e o estudo da Filosofia Africana. **Ensaios Filosóficos**, v. 4, out. 2011, p. 6-25. Disponível em: < <https://filosofia-africana.weebly.com/uploads> >. Acesso em 10 de janeiro de 2021.
- RENK, Daffine Natalina. Breve história da África e dos africanos e o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas: da historiografia africana à aplicação da Lei 10.639/03. **Revista Latino-Americana de História**, vol. 2, n. 6, p. 403-420, ago. 2013. Disponível em: < <http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/viewArticle/204>>. Acesso em 20 de setembro de 2019.
- ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.
- SARR, Felwine. **Afrotopia**. São Paulo: n-1 edições, 2019.
- SACRAMENTO, Cristina Carla. **“Homens de cor” representados por “homens de letras”**: uma análise de livros didáticos de História do Brasil do século XIX. 2018. 295 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/332011>>. Acesso em 12 de fevereiro de 2020.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. Culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; e MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar el saber: reinventar el poder**. Montevideo: Ediciones Trilce-Extensión Univesitaria/ Universidad de la República, 2010.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- SHOHAT, Ella; STAM, Robert. **Crítica da imagem eurocêntrica**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.
- SILVA, Adriana Maria Paulo da. A escola do professor Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (orgs.). **A História da Educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.
- SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- SOARES, Felipe Paiva. **Polifonia conceitual: a resistência na História Geral da África (UNESCO)**. 2014. 170 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014. Disponível em: < <https://appdesenv.uff.br/riuff/handle/1/565>>. Acesso em 12 de novembro de 2019.
- UNESCO. **Coleção História Geral da África: volumes IX, X e XI**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367194?posInSet=1&queryId=fbdb81c3-cd57-4ab0-8349-e983eda85d9c> >. Acesso em 10 de novembro de 2019.
- VENTURI, Franco. **Utopia e Reforma no Iluminismo**. Bauru: EDUSC, 2003.
- VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 33-

70, jul. 2003. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01882003000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882003000100003&lng=en&nrm=iso) >. Acesso em 10 de janeiro de 2021.

VISENTINI, Paulo Gilberto Fagundes. Independência, marginalização e reafirmação da África (1957-2007). In: MACEDO, J.R. (org.). **Desvendando a história da África**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. Disponível em: < <http://books.scielo.org/id/yf4cf/epub/macedo-9788538603832.epub> >. Acesso em 15 de julho de 2019.

VON MARTIUS, Karl Friedrich. **Como se deve escrever a História do Brasil**. Rio de Janeiro: IHGB, 1991. (Obra publicada originalmente em 1844).