



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA**

GISELY CAPITULINO DA FONSECA

**O EUROCENTRISMO E OS DESAFIOS À EFETIVAÇÃO DA LEI
10.639/03 NO ÂMBITO ESCOLAR**

**RECIFE
2019**

GISELY CAPITULINO DA FONSECA

**O EUROCENTRISMO E OS DESAFIOS À EFETIVAÇÃO DA LEI
10.639/03 NO ÂMBITO ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de História da
Universidade Federal Rural de Pernambuco,
como requisito para obtenção do diploma de
Licenciatura Plena em História.

Orientador: Prof. Dr. Gustavo Acioli

RECIFE
2019

GISELY CAPITULINO DA FONSECA

**O EUROCENTRISMO E OS DESAFIOS À EFETIVAÇÃO DA LEI
10.639/03 NO ÂMBITO ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de História da
Universidade Federal Rural de Pernambuco,
como requisito para obtenção do diploma de
Licenciatura Plena em História.

Orientador: Prof. Dr. Gustavo Acioli

Recife, ____ de Dezembro de 2019.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Gustavo Acioli
DeHist – UFRPE

Prof.^a Dr.^a Lúcia Falcão
DeHist- UFRPE (Examinador interno)

Prof. Dr. Lucas Victor Silva
DEd - UFRPE (Examinador interno)

Sumário

Apresentação.....	6
-------------------	---

Artigo

RESUMO.....	7
ABSTRACT.....	7
INTRODUÇÃO.....	7
A COLONIALIDADE DO PODER: O EUROCENTRISMO E A HISTÓRIA DA ÁFRICA.....	9
EUROCENTRISMO NO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA: OS DESAFIOS À LEI 10.639/03.....	12
Importância da Lei 10.639/03 e de suas diretrizes curriculares.....	14
A colonialidade nos currículos escolares.....	15
Livros didáticos e eurocentrismo: empecilhos para uma real abordagem da África.....	18
POR UMA DECOLONIALIDADE DO SABER.....	21
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	23
BIBLIOGRAFIA.....	24

Apresentação

Este trabalho tem o objetivo de analisar o eurocentrismo como um obstáculo à efetivação da Lei 10.639/03 e de suas diretrizes curriculares, no qual se relaciona com a obrigatoriedade do ensino de História da África e afro-brasileiras nas escolas do país, debatendo acerca das dificuldades de implementação desta lei no âmbito escolar. Desta forma, a modalidade escolhida para discutir este tema foi a de artigo acadêmico, de cunho qualitativo. Foi realizada uma revisão bibliográfica, utilizando-se dos principais autores e obras sobre a temática em questão, contextualizando e demonstrando estudos que propiciem uma revisão concisa sobre a problemática. Assim, o artigo dispõe-se a ser apresentado como o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

É importante ressaltar, ainda, que a justificativa para a elaboração do trabalho advém de um contexto que se revela interligado à importância da Lei 10.639/03 e de suas diretrizes curriculares. Além disso, é primordial que se realize uma compreensão desta lei e de suas implicações (por parte dos docentes e professores em formação), para que o ensino de História da África e afro-brasileira possa não apenas ser melhor lecionado nas salas de aulas, mas que possa ser compreendido quanto à sua representatividade para os povos negros e descendentes afro-brasileiros.

O trabalho tem como pressuposto para análise o Pensamento Decolonial Latino-americano e o conceito de “colonialidade do poder”, que será melhor apresentado ao longo do artigo e que estará presente nas abordagens acerca do eurocentrismo e de como este se encontra nos estudos de alguns autores que tratam sobre as abordagens curriculares e dos livros didáticos acerca da História da África e afro-brasileira.

O eurocentrismo e os desafios à efetivação da Lei 10.639/03 no âmbito escolar

Resumo: Este trabalho, de natureza bibliográfica, tem o intuito de compreender como o eurocentrismo se constitui aos desafios à efetivação da Lei 10.639/03 nas escolas, analisando os estudos e pesquisas sobre uma presença eurocêntrica no currículo e nos livros didáticos, abordando, posteriormente, possibilidades de se refletir e minimizar tal etnocentrismo europeu. Propõe-se, ao longo deste artigo, contextualizar e entender tais aspectos através do Pensamento Decolonial Latino-americano.

Palavras-chave: História; África; Ensino; Colonialidade do poder; Eurocentrismo.

Abstract: This bibliographic work aims to understand how Eurocentrism constitutes the challenges to the implementation of Law 10.639 / 03 in schools, analyzing the studies and research on a Eurocentric presence in the curriculum and textbooks, addressing, later, possibilities to reflect and minimize such European ethnocentrism. Throughout this article, we propose to contextualize and understand these aspects through Latin American Decolonial Thought.

Key-words: History; Africa; Teaching; Coloniality of power; Eurocentrism.

Introdução

O presente artigo tem o objetivo de analisar como o eurocentrismo se constitui como desafio à implementação da Lei 10.639/2003 e suas diretrizes curriculares, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História afro-brasileira e africana nas escolas do país, abordando, por fim, caminhos possíveis para reflexão e minimização destas questões. Com isso, o trabalho visa identificar a presença de padrões eurocêntricos que são perpetuados no currículo escolar e nos materiais didáticos, estabelecendo empecilhos para um ensino efetivo da História da África e afro-brasileira no espaço escolar.

Diante desse contexto, deve-se considerar que a relevância do tema advém, sobretudo, de uma percepção que propicie uma valorização adequada dos estudos de história da África na sala de aula através do não-silenciamento desta História. Além disso, a análise do etnocentrismo europeu/ocidental como um dos principais desafios à Lei 10.639/03 e suas diretrizes se alicerça numa herança colonial que perpetua concepções há muito arraigadas em nossa sociedade, e se faz presente nas escolas, cabendo a docentes e profissionais da educação, refletirem sobre este contexto educacional, curricular e dos seus materiais.

Com isso, a Lei 10.639/2003, foi conquistada através da luta dos Movimentos sociais negros, e foi inserida na Lei 9394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Instituiu-se posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004), como forma de fixar e ampliar os conteúdos e exigências deste ensino. Assim, o contexto de obrigatoriedades, diretrizes e leis, que na verdade, deveriam ser vistas como necessidades e complementaridades, trazem reflexões pela constatação de que não basta dispor estes conteúdos no currículo e nos livros didáticos, sem uma conscientização acerca deles.

Desta forma, para a análise e compreensão do tema, foi necessário a realização de uma pesquisa bibliográfica abrangendo o ensino de História da África e afro-brasileira, a Lei 10.639/03 e suas diretrizes, bem como de estudos acerca de que forma este eurocentrismo perpetua uma visão colonialista de saberes, que remonta, ainda, à construção da imagem e do conhecimento desta História da África. Foi necessário pesquisar em livros e artigos de revistas especializadas, como também, em áreas afins, utilizando-se ainda, de obras e trabalhos que analisassem os livros didáticos e o currículo, realizando um levantamento bibliográfico acerca dos principais autores e estudos em questão.

Assim, o artigo analisou, primeiramente, as perspectivas acerca do continente africano, sobretudo, na contemporaneidade, discutindo seu impacto e como são reforçadas pelo eurocentrismo e a colonialidade do poder, tendo como pressuposto teórico, o Pensamento Decolonial Latino-Americano de Quijano (2005) e Mignolo (2017a, 2017b). Em seguida, verificou-se que, certos avanços da historiografia e das reformulações sobre as concepções referentes à História da África e afro-brasileira não se refletem no seu ensino, discutindo os obstáculos de implementação e compreendendo, também, como o eurocentrismo está presente no currículo e nos livros didáticos, e de como se perpetua uma predominância hegemônica e eurocêntrica no ensino da História africana e afro-brasileira, entendendo, desta forma, os desafios à efetivação da Lei 10.639/03. Por fim, em uma última seção do artigo, abordam-se soluções e possibilidades de minimização destes problemas e das questões compreendidas ao longo da análise.

A colonialidade do poder: o eurocentrismo e a História da África

Inicialmente, para compreensão do eurocentrismo e no modo como está difundido no ensino de História da África e afro-brasileira no ensino fundamental e médio, é preciso realizar uma breve discussão acerca deste conceito e no modo como influencia a produção do conhecimento e a percepção sobre os povos e culturas. É válido ressaltar que a obra de Edward Said, intitulada *Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente* (1978), alicerce dos estudos pós-coloniais, foi um marco para contribuições posteriores que se instauraram nos debates relacionados ao impacto deste eurocentrismo, tanto no meio acadêmico, quanto no mundo.

Com isso, deve-se entender o contexto de tais acepções perpetuadas hegemonicamente, onde existe “a ideia de uma identidade europeia superior a todos os povos e culturas não-europeus” (SAID, 1978, p. 34). Nesse sentido, o etnocentrismo europeu é marcadamente envolvido por uma dita evolução dos povos europeus frente aos demais povos do mundo.

Desta forma, através do Pensamento Decolonial Latino Americano (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2017a, 2017b) é possível identificar a influência deste eurocentrismo no que Quijano (2005) concebe como a “colonialidade do poder”, onde formaliza uma hegemonia e padronização política, cultural e econômica baseada na divisão étnico-racial do trabalho (a racialização), que se estrutura em toda sociedade atual, em que este processo inicia-se, primordialmente, através da colonização na América, a partir do século XVI, e depois, apresenta-se com o neocolonialismo no século XIX, onde é possível compreender que:

‘Colonialidade’ equivale a uma ‘matriz ou padrão colonial de poder’, o qual ou a qual é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, do progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade (MIGNOLO, 2017b, p.13)

A colonialidade, que não é derivada, mas intrínseca à concepção de um ideal de modernidade totalizante, difere-se do colonialismo, pois se perpetua. Foi e é sentida nas relações étnico-raciais, no qual é verificada na construção de percepções hegemônicas e distorcidas acerca daquilo que não é europeu/ocidental.

Esta hegemonia está presente não apenas nas estruturas de poder, mas institui-se em uma colonialidade do conhecimento, onde é possível verificar, ainda,

que tais alicerces históricos relacionados à modernidade “[...] institucionalizaram-se no Iluminismo e na Revolução Francesa mediante o liberalismo político e econômico que corrobora a racionalidade eurocentrada” (ANDRADE; REIS, 2018, p. 6). Desta forma, a racionalidade eurocêntrica justifica e integra-se à colonialidade do poder, se evidenciando por meio do dualismo e do evolucionismo (QUIJANO, 2005), apresentando posições binárias na concepção do conhecimento e da representação de etnias não-europeias, existindo o primitivo e o civilizado, a imobilidade e o progresso, onde são geradas estereotípias duais que não correspondem a uma compreensão adequada desses povos.

Desse modo, isto é perceptível na África e em sua História, demonstrando que a presença hegemônica dessa colonialidade se perpetua na produção do conhecimento de tudo aquilo que não se integra à estruturação euro-ocidental, instaurando uma “perspectiva eurocêntrica de conhecimento” (QUIJANO, 2005, p. 18). Assim, com o neocolonialismo em África no século XIX, intensificaram-se as prerrogativas que, pela concepção etnocêntrica europeia, legitimava a colonização, na qual, os “[...] franceses, por exemplo, estimularam a construção de escolas e inseriram elementos de sua cultura nos seus currículos justificando o ‘acesso’ dos autóctones à civilização” (ANDRADE; REIS, 2018, p. 7).

Inclusive, foi-se ensinado progressivamente, a língua francesa ou a língua do colonizador, deslegitimando ao longo do processo, línguas africanas. Reforçaram-se então, visões hegemônicas sobre o continente, relacionadas à produção do conhecimento a seu respeito, sendo compreendido portanto, que:

Reconhecidamente, a imagem reservada à África designava um espaço assoberbado pela opressão, assolado pela indigência cultural e pela inferioridade diante da civilização europeia. Nesse aspecto, existiriam apenas populações destinadas a ser sujeitadas, jamais compreendidas (SERRANO; WALDMAN, 2010, p. 93)

Com isso, a própria historiografia possui concepções estigmatizantes para este continente, onde, “durante a colonização, a História da África era vista como um apêndice de acréscimo à História do país colonizador” (TELO, 2018, p. 208). Advindos desta aceção de racionalidade eurocêntrica, estruturou-se que, posteriormente a “[...] conquista de Argel pelos franceses em 1830 e a ocupação do Egito pelos britânicos em 1882 – um ponto de vista europeu colonialista passou a dominar os trabalhos sobre a história da porção norte da África” (FAGE, 2010, p. 1).

Este contexto, de acordo com Fage (2010, p. 12), foi ainda mais notório na África subsaariana, onde se constata que havia o pensamento de que “os povos africanos ao sul do Saara não possuíam uma história suscetível ou digna de ser estudada”.

Hegel, inclusive, dividiu a África em “[...] três partes distintas, a setentrional espanhola, o Egito e a África meridional, ou ‘propriamente dita’, aquela que fica ao sul do deserto do Saara descrita como quase desconhecida” (GINO, 2017, p. 155), além de ter afirmado também, que povos sem escrita eram considerados sem História. Barbosa (2008) demonstra ainda que, o evolucionismo e o positivismo, com Spencer e Comte, interpôs uma perspectiva de História intitulada universalista, marcada pelo eurocentrismo e a ideia de progresso, advindos do âmbito iluminista, onde “as sociedades e os povos ‘pré-modernos’ ou ‘arcaicos’ deveriam ser estudados como estágios de um caminho civilizacional único, cujo ápice seria a Europa Ocidental” (BARBOSA, 2008, p. 48).

Porém, houve avanços perceptíveis quanto às transformações na construção desta História da África com o movimento pan-africanista, logo no início do século XX, e a concepção em enaltecer a África e sua História, apesar deste movimento ainda não conceber a ideia de “mostrar o continente negro a partir do ponto de vista dos africanos” (GINO, 2017, p. 157). Houve também, certa contribuição pela Escola dos Annales, por volta de 1930 e as posteriores gerações, no que se refere aos debates do novo fazer historiográfico. Contudo, as mudanças relacionadas ao novo modo de conceber a História da África foram mais intensas após a II Guerra Mundial e com a independência efetiva dos países da África que se inicia na década de 1950.

Neste período e, posteriormente, ocorreu uma intensificação de interesses e trabalhos de intelectuais africanos no estudo do seu próprio continente, onde esta geração, que tinha “dominado as técnicas europeias de investigação histórica começou a definir seu próprio enfoque em relação ao passado africano e a buscar nele as fontes de uma identidade cultural negada pelo colonialismo” (FAGE, 2010, p. 20). Ademais, Gino (2017, p. 157) destaca o surgimento de um movimento historiográfico africano em 1960, onde se difere da historiografia realizada no século XIX por começar a considerar “uma análise da história africana voltada para o método da oralidade, que se contrapunha a concepção historiográfica europeia sobre o que vem a ser a história.”

Eurocentrismo no ensino de História da África: os desafios à lei 10.639/03

Assim, certos avanços da minimização de concepções eurocêntricas relativas à História da África a partir da segunda metade do século XX, e também, pertinentes à História afro-brasileira, principalmente, no período atual, “onde é notável o aumento da pesquisa nas universidades nas temáticas africanas, da diáspora e indígena” (WITTMANN *et al*, 2016, p. 16), foram essenciais para reconhecimento desta História e destes povos, além de que, estes estudos têm sido considerados por um número maior de “[...] centros acadêmicos e por organismos como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco)” (WALDMAN; SERRANO, 2010, p. 12). Contudo, isto não é perceptível quando se trata do ensino desta História nas escolas do país, e da aplicabilidade desta nova historiografia ao ensino, bem como ainda, são escassos os debates acadêmicos em torno deste assunto.

Deste modo, Costa e Eugenio (2018) destacam este último ponto quando realizaram uma pesquisa bibliométrica na plataforma Scielo e nas cinco principais revistas especializadas em ensino de História. O levantamento foi realizado levando-se em consideração o período de 2003 (ano de promulgação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e cultura africana e afro-brasileira) à 2017.

Ficou evidenciado que, desde a promulgação da lei até 2017, foram encontrados apenas sete artigos especializados que abordam a forma como a História da África tem sido lecionada nos espaços escolares. No caso, verifica-se também que, há estudos sobre o assunto, mas que estes são postos à parte ou não são identificados nas principais revistas de ensino de História, em que:

O desenvolvimento de estudos africanos é notório, mas ainda assim, podemos perceber a discussão a respeito do ensino da história da África e dos africanos imbricada com as relações raciais, ou, ainda, alijadas dos debates realizados pelas revistas especializadas no ensino de História (COSTA; EUGENIO, 2018, p. 306)

Soma-se a isto, a coexistência de questões referentes à formação de professores neste meio, para o ensino desta História da África, quando também se identifica que a capacitação ou qualificação destes profissionais para o ensino fundamental e médio depende não somente das ofertas nos cursos de História, mas, da mesma forma, nos cursos de extensão universitária ou de formação continuada para formação de professores especializados nesta temática. Desse modo, além de

tais constatações e do pouco debate ou enfoque acadêmico sobre o modo como este ensino vem sendo realizado, há ainda a verificação de que esta mesma Lei 10.639/03, bem como suas diretrizes curriculares, não tem sido realmente efetivadas de forma satisfatória no contexto escolar e nos projetos políticos pedagógicos das escolas, entendendo-se que:

Passando para o ensino fundamental e médio, ao lado das exceções representadas por experiências bem-sucedidas, multiplicam-se os depoimentos de professores que, para atender à lei ou por interesse particular, propõe medidas às coordenações das escolas nas quais dão aulas, sem serem ouvidos. As ações tomadas nesse sentido ficam, então, geralmente restritas às iniciativas pontuais e individuais (SOUZA, 2012, p. 19)

Com isso, as resistências a uma implementação efetiva desta História da África e afro-brasileira, advém, segundo Gonçalves (2014), de uma concepção hegemônica e eurocêntrica do entendimento da História como disciplina, onde a compreensão desta disciplina termina por padronizar um ensino e uma seleção de conteúdos referentes à História e cultura afro-brasileira e africana. Compreende-se, ainda, que esta homogeneização de ensino identifica-se diante de uma herança colonial instituída, onde Conceição (2012) discute acerca de um processo massivo de extermínio físico e cultural da presença africana na História do Brasil, onde se evidencia que “as classes dirigentes brasileiras consolidaram uma ideia de nação a ser construída a partir do padrão da cultura branca, judaico-cristão, euro-ocidental” (CONCEIÇÃO, 201, p. 7).

Desta forma, os desafios para a real efetivação da Lei 10.639/03, mais do que por falta de medidas políticas ou públicas, sobrevêm, predominantemente, de uma colonialidade do poder e da racionalidade eurocêntrica, que permeia o campo simbólico e que faz predominar uma contínua percepção negativa acerca de países ou grupos subalternizados pelos processos de colonização ao longo da História, perpetuando-se e ocasionando obstáculos para a constituição satisfatória da história da África e da cultura afro-brasileira nas escolas. Ao mesmo tempo, faz com que não se estimule as discussões acerca das desigualdades étnicas e nem na real integração de uma educação étnico-racial a este ensino, não desvinculando a imagem desta História ou deste continente para além das estereotípias negativas.

Assim, este eurocentrismo é verificado de forma subjacente nos materiais didáticos, onde se concebe uma percepção que Ferreira (2014) institui ainda como “currículos colonizados”, nos quais estes aspectos constituem-se como empecilhos que, de certa maneira, propiciam uma estigmatização deste ensino de História da África e afro-brasileira nas escolas. Estes acabam por contribuir com a conservação de um etnocentrismo europeu que dificulta a aplicação abrangente da Lei 10.639/03.

Por isso, mais do que por falta de bibliografia especializada, ou pela pouca distribuição de materiais didáticos na escola ou, por uma limitada especialização de professores neste campo, é sintomático que, mesmo que tais situações pudessem ser solucionadas minimamente, no campo das políticas públicas, o campo simbólico, segundo Melo (2015), ainda estaria permeado por estruturas que fortalecem estereótipos negativos e um pensamento eurocêntrico sobre a África, sobretudo, na abordagem destes conteúdos, como verificado.

Ademais, é fundamental analisar certas caracterizações eurocênicas presente no currículo e nos materiais didáticos que se estabelecem para o ensino de História da África e afro-brasileira, e que se constituem como desafios à Lei 10.639/03. Contudo, é preciso considerar, antes de tais análises, a relevância e dimensão desta lei e da constituição de suas diretrizes curriculares para o ensino de História da África e afro-brasileira.

Importância da lei 10. 639/03 e de suas diretrizes curriculares

O conteúdo das diretrizes, instituídas em 2004, estão divididas em três princípios fundamentais e seis eixos norteadores. Nos princípios encontram-se a: *Consciência Política e História da Diversidade*, o *Fortalecimento de Identidades e de Direitos* e, também, *Ações Educativas de Combate ao Racismo e às Discriminações*. Nos eixos norteadores, que envolvem os conteúdos, estão: a *História afro-brasileira*, a *História da África*, a *cultura afro-brasileira*, a *cultura africana*, a *história e cultura afro-brasileira* e a *História e cultura africana*.

Tais diretrizes curriculares se alicerçam, também, nas funções próprias do ensino de História, onde esta deve estabelecer relações entre passado e presente, mas ainda, deve problematizar, contextualizar e estimular o pensamento, integrando a reflexão sobre a condição humana e a diversidade cultural. Com isso, deve reconhecer as diferentes fontes e tipos de conhecimentos que viabilizam a presença

das relações entre tempo e espaço, interligados ao ensino de História em sala de aula, que “[...] possibilitam aos estudantes a reconhecerem a estreita relação entre os saberes escolares e a vida social” (FRANCO; SILVA JÚNIOR; GUIMARÃES, 2018, p. 1020).

Diante disto, o intuito da Lei 10. 639/03 e de suas diretrizes curriculares são o de estabelecer o reconhecimento e a valorização da História e culturas africanas, ou seja, da História dos afrodescendentes e de sua diversidade cultural, com enfoque na problematização sobre o tema nas escolas. Então, se faz necessário, por meio desta lei e de sua efetiva implementação, o reconhecimento desses povos e do continente africano, evidenciando, portanto, a importância de se compreender a preservação da memória e identidade dos negros, e destes como agentes próprios de sua história, no caso, como sujeitos históricos e não apenas como objetos do conhecimento.

Além de que, a lei 10.639/03 formou-se para trazer ainda, representatividade aos estudantes negros e afrodescendentes, que muita das vezes, não se veem representados nos conteúdos de História. Ademais, a real efetivação da lei em sala de aula poderia (e deveria) refletir sobre o racismo e as instâncias excludentes que a instituição escolar por vezes traz a estes alunos. É importante considerar que, diante desses aspectos, “caberia ao ensino de História e cultura afro-brasileira garantir a construção das identidades, enquanto que ao ensino de História e cultura da África abordaria o resgate da memória” (LUIGI, 2016, p. 12). Considerando, além disso, algo muito além de apenas evidenciar o estudo do passado, mas sim, de uma real descolonização do saber e ressignificação deste ensino.

A colonialidade nos currículos escolares

Porém, é importante salientar que, em contraste com o objetivo de ressignificação desse ensino, são ressaltadas, sobretudo, acepções folclóricas em relação à África, onde a questão étnico-racial e de uma vivência sobre a temática são apresentadas apenas em datas comemorativas ou festejos regionais, silenciando as múltiplas perspectivas e contextos relacionados a apresentar o continente africano e seus povos e culturas como representantes significativos para a História da humanidade (FERREIRA, 2014).

As datas comemorativas são importantes para a conscientização no ambiente escolar, contudo, não garantem a plena efetivação deste ensino, tampouco efetua

desconstrução das estereotípias negativas e dos dualismos criados que decorrem acerca da África, de sua cultura e da cultura afro-brasileira, onde também se constata que, segundo Ferreira (2013, p. 6):

a cultura dos povos subalternizados mesmo que não silenciada completamente no currículo por estar presente na semana do folclore, é-lhe imposta condição subalterna, por isso, nem é cultura e nem arte, mas folclore e artesanato.

Ademais, os festejos religiosos africanos e afro-brasileiros são majoritariamente tratados com cautela, ou muita das vezes, silenciados ou retratados de forma mítica. Souza (2012, p. 21) destaca que “são justamente os temas ligados às religiosidades afro-brasileiras os que encontram maior resistência junto a professores e alunos”.

Assim, a colonialidade que permeia e está presente nas escolhas curriculares evidencia uma História essencialmente universalista, advindos da herança colonial instituída no âmbito da modernidade, onde os conteúdos, bem como sua escolha para o ensino desta História e cultura africana e afro-brasileira, demonstram a percepção de um monoculturalismo inexistente, além de um silenciamento e esquecimento quanto à importância desta, verificando-se que “[...] os currículos monoculturais sustentam a herança colonial, isto é, os mesmos padrões que valorizam uma única forma de ser, saber e de viver, a eurocêntrica” (FERREIRA, 2013, p. 4). Com isso, a escolha por currículos eurocêntricos, segundo Luigi (2016, p. 13), é “mais do que um equívoco, é uma atitude de negação que assume caráter violento quando consideramos o poder institucional da escola na ‘produção da verdade’ em nossa sociedade”.

Desta forma, é primordial, também, uma menção à BNCC (Base Nacional Comum Curricular) onde se evidencia que o ensino de História da África e cultura afro-brasileira ainda não é compreendido por suas singularidades e como campo próprio de conhecimento, ou mesmo, do entendimento dos africanos e seus descendentes como agentes históricos, em que o seguimento de uma História linear euro-ocidental continua alicerçada numa ideia de surgimento da África e de seus povos apenas quando em contato com agentes externos, e nunca como fontes próprias de acontecimentos.

É o que Conceição (2016, p. 94) discute acerca do “ocularcentrismo” na base curricular de História, onde ela ressalta acerca destas composições curriculares, alegando que o problema “se agrava quando perdermos de vista a dimensão do silêncio sobre o qual se tem ancorado os currículos de história. São currículos que reforçam o ostracismo de outras geopolíticas, de outras cosmogonias”. Isso visualiza-se, pois, quando há sobreposição de saberes em relação a outros, que estão fora do mundo euro-ocidental.

Desta forma, a versão mais recente da BNCC definiu, por exemplo, a exclusão de conteúdos relacionados à Antiguidade e a Idade Média africana. É compreendido ainda, segundo Franco, Silva Júnior e Guimarães (2018), que tais conteúdos referentes a esta História aparecem nos objetos de conhecimento de forma pontual, relegando um melhor espaço a este ensino, no qual é possível compreender que:

Fica implícito que existe uma história que apresenta um modelo político, econômico, social e cultural considerado ‘norma’ e ‘outras histórias’ com significância menor. Mantém a perspectiva do Outro colonial como subalterno (FRANCO; SILVA JÚNIOR; GUIMARÃES, 2018, p. 1024)

Evidencia-se, também, poucas transformações no que se refere a trazer uma História da África e de outros países que faça sentido para além do que se constitui como o encontro do “resto do mundo” com a Europa. Outra questão é a instituição de uma ordem cronológica para o ensino de História, onde Cruz (2017, p. 145) salienta que:

Embora a introdução desses conteúdos que apresentam nominalmente menção ao continente africano e a diáspora africana, verifica-se que a estrutura que orienta a disposição dos conteúdos se limita ainda a uma cronologia que se inicie com a ‘Grécia Clássica’, ainda visualizada como lugar primevo de inspiração ao pensamento filosófico ocidental. A África fica circunscrita ao trabalho, ao tráfico e a escravidão, além de breve referência à sua organização ‘social e política’ contemporânea limitada ao contexto da colonização europeia. Tal inclinação aponta ainda, as características restritas com as quais a dimensão étnica e racial negra é tratada

Por isso, apesar desta Base Nacional Comum Curricular fazer menção crítica inicial às concepções eurocêntricas e hegemônicas, percebe-se, pelas pretensões gerais, que isto não coaduna, de certo modo, com o que é verificado e selecionado

como conteúdo para o ensino da História da África e afro-brasileira. Aliás, se evidencia uma maior preocupação com as prescrições de conteúdos do que no impacto delas, demonstrando que tais constatações encontram-se como um obstáculo para a concreta e efetiva aplicação da Lei 10.639/03 e de suas diretrizes curriculares, essencialmente, no que se refere ao ensino desta História.

Livros didáticos e eurocentrismo: empecilhos para uma real abordagem da África

Continuamente, encontram-se certos impedimentos a uma tangível aproximação com a História da África e afro-brasileira e, conseqüentemente, com a efetivação das diretrizes curriculares estabelecidas pela Lei 10.639/03, igualmente, nos materiais didáticos. Estes desempenham um suporte pedagógico aos conteúdos previamente estabelecidos por uma base curricular, no qual Choppin (2004, p. 553) demonstra que, a função referencial adquire aplicabilidade programática e conteudística, onde “[...] ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.” Desta forma, tal função apresenta a base de referência não apenas de técnicas ou conteúdos em si, mas pressupõe, a exemplo, uma representatividade ou perspectiva do que se considera acerca dos demais grupos étnicos ou o que se julga serem as “outras” histórias.

Além disso, a criação destes materiais, de acordo com Bittencourt (2013, p. 71), demonstra uma lógica de mercado que segue variadas técnicas de fabricação e editoração, onde estas, “[...] como objeto da indústria cultural impõe uma forma de leitura organizada por profissionais e não exatamente pelo autor”. Ainda, encontram-se como um papel de instrumentalizar e reproduzir um tipo de saber oficial, que estabelece o que deve e como deve ser ensinado determinado conteúdo, no qual:

Várias pesquisas demonstram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com preceitos da sociedade branca burguesa (BITTENCOURT, 2013, p. 72)

Desta forma, Oliva (2009), com o intuito de evidenciar e identificar o modo como a História da África e afro-brasileira têm sido publicada, apesar de indicar que os livros apresentam certas mudanças nos conteúdos, segundo a análise de 39 coleções de

livros didáticos do ensino fundamental, entre 1999 e 2005 (data das edições didáticas analisadas), conclui que apenas oito obras dedicavam-se a ter capítulos exclusivos sobre a História da África, os quais “concentram-se, em grande parte, nas excursões panorâmicas acerca do estudo das grandes formações políticas que conheceram seus apogeus no continente” (OLIVA, 2009, p. 222). No caso, utilizam-se termos como “reino” e “império” ou referentes a estruturas centralizadas de poder na África, evidenciando, de certo modo, uma abordagem de referencial para a História da África que muito se assemelha a formatações eurocêntricas.

Há que se considerar ainda, de acordo com a análise dessa pesquisa, que não apenas existiam os grandes reinos ou impérios em África, na qual a menção somente a estas grandes forças de expressão política desconsideram as sociedades africanas que não receberam tal classificação. Além de que, “a França de Luís XIV não era o Mali de Sundiata Keita, assim como o Reino dos Francos não guarda relação de identidade alguma com o Reino de Oyo” (OLIVA, 2009, p. 225).

O tema da escravidão também aparece interligado a contextos que, ou ora enfatizam apenas a importância econômica para a produção açucareira no Brasil, ou, em se tratando da escravidão na África, pouco definem como ocorria. Ademais, ainda demonstra-se, de certa maneira, que a responsabilidade desta escravidão se devia, em parte, ao próprio continente africano ou aos africanos, não distinguindo a escravidão realizada no Brasil e em África. Além disso, Fonseca (2011, p. 97) identifica que predomina nesses materiais, majoritariamente, através de imagens, uma “[...] violência das ações dos traficantes, dos sofrimentos no percurso até a América, da exposição dos negros nos mercados de escravos no litoral brasileiro [...]”, constando-se ainda que:

A visão da vida do escravo como apenas um suceder de sofrimentos vem sendo reforçada pelo ensino de História [...] desde o final do século XIX e os livros didáticos têm sido, certamente, um de seus principais instrumentos (Ibidem, p. 101)

Em um estudo mais recente, Oliva (2017) identifica alguns avanços acerca da abordagem da temática africana e afro-brasileira, contudo, demonstra que os padrões eurocêntricos e hegemônicos ainda perduram. Tal análise considerou três manuais, das treze coleções que seriam destinadas ao ensino médio para avaliação pelo

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018. Estes livros já haviam sido aprovados no PNLD de 2015. Ademais, foi avaliada a presença da abordagem cronológica linear e a composição da História quadripartite, no qual, de acordo com o Guia de Livros Didáticos avaliados pelo autor, menciona que esta periodização corresponde a uma concepção ocidental de História, onde mesmo que estes evidenciem “[...] a necessidade de mudanças no ensino de História, os comentários críticos elaborados sobre as três coleções [...] parecem ser, no que diz respeito ao ensino de História da África, consensuais e positivados” (OLIVA, 2017, p. 48).

Outro aspecto observado foi a concepção do Egito como pertencente ao continente africano, já que há no imaginário coletivo, a ideia de um Egito fora deste continente, em que, apesar dos livros didáticos citarem este país circunscrito geograficamente à África, isto não é tão perceptível na devida representação deste, na região indicada, onde imagens e mapas de um Egito pertencente ao continente não são visualizados em nenhuma das três coleções. Ainda há um fator determinante que corresponde ao fato de que se perpetua a abordagem em detrimento dos grupos sem estado e das sociedades descentralizadas. Além disso, é interessante compreender os esforços, analisados pelo autor, de embranquecimento de Cleópatra em um dos materiais, e da não menção direta do Egito Antigo como uma civilização africana ou, possivelmente, negro-africana, segundo os debates historiográficos recentes, em que:

No livro História Sociedade & Cidadania 1, de Alfredo Boulos Júnior (2016), a questão da identidade racial dos egípcios foi abordada de forma tangencial e silenciosa a partir de um comentário crítico na legenda de uma imagem apresentada para ilustrar o Segundo Triunvirato na Roma Antiga. Boulos Júnior inseriu, neste tópico, uma fotografia da atriz Elizabeth Taylor, em seu conhecido papel de representação da rainha egípcia no filme de 1963 (OLIVA, 2017, p. 58)

Assim, evidencia-se em todos estes obstáculos mencionados, um contraste com as novas formas de conhecimento histórico, sobretudo, ligadas à historiografia contemporânea recente e, principalmente, aos historiadores africanistas, a exemplo. Estas tendem a apresentar perspectivas mais polifônicas, possibilitando as diversas visões e contribuições de todos os povos à humanidade, valorizando a multiplicidade de narrativas históricas.

Por uma decolonialidade do saber

Diante das constatações e análises de uma presença eurocêntrica ainda marcante no currículo e nos materiais didáticos, em que estes se interpõem como desafios a uma efetiva implementação da Lei 10.639/03, dificultando um ensino mais ampliador acerca da História da África e afro-brasileira, de acordo com os objetivos da diretriz curricular, é nítido que se faz necessária uma reflexão sobre os meios de minimizar estes obstáculos. A identificação mais pormenorizada destes desafios à Lei 10.639/03 deve ser avaliada em cada contexto escolar, devido à diferenciação dos espaços escolares e das regiões brasileiras, bem como da singularidade de cada uma delas.

No mais, a atualização acerca da historiografia contemporânea afro-brasileira e africana por parte dos professores é primordial, viabilizando deste modo, sua integração aos cursos de especialização que pudessem atender a uma maior demanda para professores na educação básica. Já há predisposições discutidas sobre isso, tendo se intensificado após a promulgação da lei, em que “iniciativas como cursos de formação continuada tornaram-se aliados de professores que buscam alargar seus conhecimentos em conformidade com a legislação” (WITTMAN *et al.*, 2016, p. 16).

Desta forma, a integração entre o meio acadêmico e as escolas é essencial. Aprimorar e promover a pesquisa do ensino e estudos africanos e afro-brasileiros é um meio de possibilitar que novas metodologias de ensino adentrem mais facilmente as práticas pedagógicas, mesmo que ainda haja ações individuais de docentes e resistências a um efetivo ensino da História da África e afro-brasileira na educação básica. Assim, é primordial que se perceba o leque de possibilidades e de múltiplas abordagens para esta História, levando em consideração o intuito maior que foi promulgado pela lei e implementado em suas diretrizes para esses conteúdos. Com isso, Melo (2015, p. 15) evidencia também que, considerar os “[...] (des)conhecimentos naturalizados sobre as culturas africanas e os seus descendentes apontam uma perspectiva de descolonização do saber e é um dos objetivos que caminha com a lei 10.639/03.”

Então, é preciso não apenas descolonizar tais conteúdos, mas agir decolonialmente, em uma proposta constante de ações para a descolonização dos saberes ao ensino da História da África e afro-brasileira. Por isso, enquanto

descolonizar é reconhecer, identificar e desconstruir tais práticas exercidas por uma colonialidade do poder, a decolonialidade é a contínua luta do agir por essa descolonização. Por isso, tais práticas surgem como opções de ação, e não como imposições, “outrossim, propostas pós e decoloniais não devem também ter a pretensão de serem totalizantes, mas abrirem caminhos para que outras formas de saberes e produção científica emerjam” (TELO, 2018, p. 232).

Com isso, é primordial pensar por uma decolonialidade do saber que possibilite a minimização de concepções eurocêntricas que se inserem no campo simbólico e permeiam certas práticas no âmbito das políticas públicas e do ensino, dificultando pôr em prática, a lei e suas diretrizes. Sendo assim:

O pensamento descolonial e as *opções* descoloniais (isto é, pensar descolonialmente) são nada menos que um inexorável esforço analítico para entender [...] a estrutura administrativa e controle surgido a partir da transformação da economia do Atlântico e o salto de conhecimento ocorrido tanto na história interna da Europa, como entre a Europa e as suas colônias (MIGNOLO, 2017a, p. 6)

Contudo, não se podem negar as práticas já existentes de micropolíticas de resistência, que se interpõe de maneira independente ou não. A partir das práticas verificadas de preservação da memória dos povos negros e afrodescendentes, é possível compreendermos os diversos modos de ressignificação desta História e do continente africano, bem como de seus povos e descendentes.

Assim, Telo (2018, p. 232) propõe ainda que, “pensar África significa desfazer o imaginário colonial moderno presente física e simbolicamente”. Considera-se refletir, deste modo, materiais didáticos, bem como formulações e escolhas por currículos descolonizados, em consonância com uma efetivação satisfatória referente à Lei 10.639/03, onde é preciso compreendermos ainda que:

Este desafio de questionar os domínios da verdade - culturalista, ou desenvolvimentistas-, que sustentam a produção do conhecimento africano, passa por apostar em um processo árduo de ressignificação crítica do lugar de enunciação epistêmico, mesmo sabendo que o próprio marco e os sistemas de categorização continuam sendo determinados pela ordem epistemológica ocidental que pretende questionar (PAULA & CORREA, 2016, p. 36)

Devemos considerar através do pensamento decolonial, uma forma de se refletir o que possibilita uma concreta História da África e afro-brasileira,

desvinculando as ações de colonialidades que fazem perdurar acepções negativas para seu ensino, repercutindo em configurações que tornam desafiantes a efetivação da Lei 10.639/03 e suas diretrizes.

Considerações Finais

De acordo com o que foi discutido neste trabalho, a análise da presença do eurocentrismo no currículo e nos livros didáticos, bem como da colonialidade do poder, que se estrutura de tal modo a perpetuar uma herança colonial curricular, caracterizam um ensino hegemônico sobre a História da África e afro-brasileira, distanciando este continente e seu pertencimento real e efetivo à História da humanidade. Isso se contrapõe a uma historiografia contemporânea recente acerca desta África, onde esta não é realmente incorporada ao seu ensino, compreendendo todos estes pontos como desafios à Lei 10.639/03.

Conclui-se ainda que, as análises verificadas serviram como forma de contextualizar as reflexões atuais acerca da temática, onde estas ainda encontram-se suscetíveis de discussão e debate. Com isso, entende-se ainda que, a efetivação concreta deste ensino vai muito além das materialidades, apesar dessas serem fundamentais.

Desta forma, confere aos profissionais de educação e aos professores em formação terem como uma perspectiva de escolha a avaliação dos desafios à implementação deste ensino através de um pensamento ou perspectiva decolonial do saber. Para isso, é preciso reconhecer e identificar que já imperam versões estereotipadas e silêncios acerca da História desta África. A escola deve proporcionar uma valorização desta temática, tendo como pressuposto a minimização do âmbito escolar como perpetuador do racismo institucional, ou que disponha de práticas hegemônicas do saber, evidenciando que o continente africano e as raízes afro-brasileiras integram uma diversidade étnico-racial que necessita ser compreendida e valorizada.

Bibliografia

ANDRADE, M.F.; REIS, M.N. O pensamento decolonial: análises, desafios e perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, PR, v. 17, n. 202, p. 1 – 11,

mar. 2018.

BARBOSA, M.S. 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. 129 – 143, jun. 2008.

BITTENCOURT, Circe. **Livros didáticos entre textos e imagens**. In: BITTENCOURT, Circe. O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2013. p. 69 – 90.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado de arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 30, n. 3, p. 549 – 566, set./dez. 2004.

CRUZ, A.C.J. O lugar da História e cultura africana e afro-brasileira nos debates contemporâneos do currículo brasileiro. **Revista Interdisciplinar**, Mossoró, RN, v. 3, n. 8, p. 134 – 150, 2017.

CONCEIÇÃO, J.C. A ideia de África: obstáculos para o ensino de História da África no Brasil. **Revista Projeto História**, São Paulo, SP, v. 44, p. 343 – 353, 2012.

CONCEIÇÃO, M.T. O Ocularcentrismo da base curricular de História. **Revista Lhiste**, Porto Alegre, RS, n. 4., vol. 3, p. 93 – 97, 2016.

COSTA, R.; EUGENIO, B. O Ensino de História da África e a produção acadêmica: o que dizem as revistas de Ensino de História no período 2003-2017?. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, RN, v. 4, n. 11, p. 298 – 308, jun. 2018.

FAGE, J.D. **A evolução da historiografia da África**. In: KI-ZERBO, J. História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África. 2ª ed. Brasília: UNESCO, 2010. p. 1 – 22.

FERREIRA, M.G.; SILVA, J.F. Educação das relações étnico-raciais e as possibilidades de decolonização dos currículos escolares: 10 anos da Lei 10.639/2003. **Revista Interface de saberes**, Recife, PE, v. 13, n.1, p. 1 – 19, 2013.

FERREIRA, M.G. Seleção e Silenciamento de conteúdos de História e Cultura afro-brasileira e africana: Análise sob uma perspectiva decolonial das práticas curriculares. *In: V EPEPE*, 2014, Garanhuns. **Anais [...]**. Garanhuns: UFRPE, 2014. Disponível em:

https://www.fundaj.gov.br/images/stories/epepe/V_EPEPE/EIXO_1/MicheleGuerreiroFerreira-CO01.pdf. Acesso em 15 de Out. 2019.

FONSECA, T.N.L. **Procurando pistas, construindo conexões: a difusão do conhecimento histórico**. *In: FONSECA, T.N.L. História e Ensino de História*. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 91 – 109.

FRANCO, A.P.; SILVA JÚNIOR, A.F.; GUIMARÃES, S. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino em revista**, Uberlândia, MG, v. 25, n. especial, p. 1016 – 1035, dez. 2018.

GINO, Mariana. A Reescrita da História da África Negra. *In: XII JORNADA DE ESTUDOS HISTÓRICOS PROFESSOR MANOEL SALGADO*, 10, 2017, vol. 3, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: PPGHIS-UFRJ, 2017.

GONÇALVES, J.H.R. Das resistências ao ensino escolar de História da África: Algumas considerações. **Revista História & Ensino**, Londrina, PR, v. 20, n. 1, p. 83 – 100, jan./jun. 2014.

LUIGI, A.S. As diretrizes curriculares e o ensino de História da África: estamos falando de quê?. **Leplege em Revista**, Sorocaba, SP, v. 2, n. 3, p. 7 – 22, 2016.

MELO, D.J.L.M. Os (des)conhecimentos sobre as culturas africanas: Eurocentrismo e descolonização do saber. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana, PB, n. 9, v. 17, p. 13 – 28, jan./abr. 2015.

MIGNOLO, Walter O. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 1 – 18, 2017a.

_____. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, n. 1, v. 1, p. 12 – 32, 2017b.

OLIVA, A.R. Lições sobre a África: Abordagens da História nos Livros Didáticos brasileiros. **Revista de História**, São Paulo, SP, n. 161, p. 213 – 244, dez. 2009.

_____. Desafrikanizar o Egito, embranquecer Cleópatra: silêncios epitémicos nas leituras eurocêntricas sobre o Egito em manuais escolares de História no PNLD 2018. **Romanitas - Revista de Estudos grecolatinos**, Vitória, ES, n.10, p 26 – 63, jul./dez. 2017.

PAULA, S. M.; CORREA, S.M.S. **Nossa África: ensino e pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2016.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SOUZA, M.M. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de História da África. **Revista História Hoje**, São Paulo, SP, v. 1, n. 1, p. 17 – 28, 2012.

SAID, Edward. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SERRANO, C.; WALDMAN, M. **Memória D' África: a temática africana na sala de aula**. 2ed. São Paulo. Editora Cortez, 2010.

TELO, F.C.A. **A Pós/Decolonialidade e os Movimentos de Mulheres e Feministas na África**. In: GARCIA, M. F.; SILVA, J.A.N. Africanidades, afrobrasilidades e processo (des)colonizador: contribuições da Lei 10.639/03. João Pessoa: Editora UFPB, 2018. p. 199 – 236.

WITTMANN, L.T. *et al.* Avanços e desafios no ensino de História africana, afro-brasileira e indígena: dispositivos legais, livros didáticos e formação docente.

Cadernos de Pesquisa do CDHIS: Revista do Centro de Documentação e Pesquisa em História, Uberlândia, MG, n. 29, n.1, p. 1 – 16, dez. 2016.