

EXISTIR E RESISTIR: A HISTORICIDADE DA “AMÉFRICA LADINA” NOS CURRÍCULOS

EXISTING AND RESISTING: THE HISTORICITY OF “AMÉFRICA LADINA” IN THE SCHOLAR CURRICULA

Lucas Lentini

Atua no Projeto de Iniciação à Docência (PIBID) em História e Pedagogia e também como professor de um pré-vestibular social na comunidade da Mangueira. Graduando de Licenciatura em História na UFRJ.

RESUMO

Este trabalho representa uma oportunidade ímpar de debater a respeito da pluralidade de identidades, de passados e culturas na sociedade brasileira. Urge avaliar historicidade e também as demandas por um currículo que contemple um saber amplo, de resistência, lutando por uma filosofia educacional que integre as origens indígenas e africanas do Brasil e do continente americano. Conforme Conceição Evaristo, é necessário, tanto na educação como na literatura e na sociedade, ter a práxis quilombola como um paradigma de luta. Para isso, é necessário antes, o exercício historiográfico de enxergar o quilombo não como um refúgio, mas como um modo de vida também. As principais diretrizes individuais e coletivas para currículos pedagógicos mais plurais que ensinem o respeito à alteridade parte do princípio de entender a natureza colonialista das heranças socioeconômicas e ideológicas do capitalismo e do discurso das classes dominantes. Nesse sentido, é necessário que se entenda também como o paradigma da modernidade avançou no Brasil e na América.

PALAVRAS-CHAVE

Currículo; Raça; Modernidade; História; Américas.

ABSTRACT

This article represents a single opportunity to debate the plurality of identities, pasts and cultures in Brazilian society. It is worthwhile to analyze historicity and also the necessity of a scholar curriculum with a vast knowledge about resistance by working to an educational philosophy that connects indigenous and African origins in Brazil and the whole America. Like Conceição Evaristo has said, it's essential in education, literature and society to have the practice of quilombolas as a standard of living for a cause. To achieve this, it is first necessary to undertake the historiographical exercise of seeing the quilombo not only as a refuge, but also as a way of life. The main individual and collective guidelines for more plural pedagogical curriculum that teach respect for otherness are based on the principle of understanding the colonialist nature of the socioeconomic and ideological legacies of capitalism and the discourse of the dominant classes. In this sense, it is necessary to understand how the paradigm of modernity advanced in Brazil and America.

KEYWORDS

Curriculum; Race; Modernity; History; Americas.

EXISTIR E RESISTIR: A HISTORICIDADE DA “AMÉFRICA LADINA” NOS CURRÍCULOS

1. INTRODUÇÃO

Para compreender as raízes do que o ensino de história no século XXI deve combater, é necessário não perder de mente as heranças da colonialidade. A ideia de colonialidade é o conjunto de valores impostos pela chegada dos colonizadores ibéricos, que carregaram consigo mentalidades culturais e maneiras de se enxergar a sociedade calcadas em uma heteronormatividade universalista e essencialista. Sendo elas de caráter patriarcal, branco, eurocêntrico e cristão-ocidental. Esses valores estão presentes na historiografia que se consagrou hegemônica e foi produzida por esses mesmos indivíduos das elites e dada como verdade universal, buscando apagar o comprovado protagonismo das minorias como sujeitos históricos de resistência nesses mesmos tempos.

Conforme afirma Quijano (2005), a ideia de raça foi construída historicamente durante a modernidade. Junto a ela, desenvolveu-se todo um sistema-mundo pautado na teologia ocidental, europeia e cristã de domínio sobre povos que não seguem os valores destas culturas, tidos como “não civilizados” ou “incultos”, retórica que favoreceu um processo de conquista e colonização cuja ordem foi, também, de acumulação capitalista. A diferenciação entre distintos povos desenvolvida pelas classificações ibéricas junto às lógicas de subordinação colonial, produziu as primeiras noções de raça na América.

O propósito deste trabalho, diante dessa contextualização, é pensar tal problema historicamente, sob o viés da história cultural e debater a desconstrução de tal paradigma para a prática pedagógica, repensando os currículos educativos.

2. O PARADIGMA EUROPEU DE MODERNIDADE, O CONCEITO DE HISTÓRIA E RAÇA

No contexto de reconquista, o ideal cruzadístico e os discursos herdados de séculos de memória romana na Europa, prevalecia a perseguição aos mouros, judeus e principalmente árabes, por portarem a religião muçulmana. Com as conquistas árabes, muitos desses mouros participavam das tropas que haviam conquistado a Península Ibérica. Após a expulsão, uma retórica cristã baseada no domínio europeu e no controle sobre esses povos se fez presente. Houve, com a perseguição aos muçulmanos e o Santo

Ofício, a demonização dos povos africanos negros através do mito da “maldição de Caim” e de suas crenças, ainda que não fossem árabes ou não seguissem o Islamismo (Borja-Gómez, 1998). Estas raízes do racismo e das divisões sociais na sociedade Ibérica foram trazidas com a colonização da América e, mais especificamente, do Brasil. A noção de guerra justa, herdada do direito romano, se encontra, por exemplo, em parte considerável do requerimento da Coroa espanhola em 1513, lido por Vicente de Valverde e Francisco Pizarro a Atahualpa, em que o espanhol força os povos indígenas da região do império Inca a seguir seus preceitos cristãos e seus comandos:

E se vocês não fizerem isso ou maliciosamente demorarem em fazê-lo, eu lhe certifico que com a ajuda de Deus, nós viremos poderosamente contra vocês, e faremos guerra contra vocês de todas as maneiras e de todas as maneiras que pudermos, e nós os sujeitaremos ao jugo e obediência da Igreja e de suas Majestades, e tomaremos suas pessoas e suas esposas e filhos e os faremos escravos, e como tal nós os venderemos e disporemos deles conforme suas Majestades ordenarem, e tomaremos sua propriedade, e faremos a vocês todo o mal e dano que pudermos, como aos vassalos que não obedecem ou não querem receber seu senhor e resistem e o contradizem; e protestamos que as mortes e danos que podem resultar disto são culpa sua e não de Suas Majestades, nem nossa, nem destes cavaleiros que vêm conosco.” (VALLADOLID, 1513: 2)

Cada vez mais controle sobre o que povos indígenas deveriam pensar, viver e lidar com a natureza foi feito, as doenças e guerras nas Missões acabaram perpetrando largos genocídios de natureza física e cultural. Ainda nos dias atuais, a ignorância sobre suas complexidades, sua diversidade cultural e religiosa, assim como seu conhecimento acerca da floresta em pé se fazem presentes, inclusive em tempos de mudanças climáticas.

O (questionável) paradigma europeu de modernidade pautado no século XV, desconsiderou, conforme Quijano, diferentes povos, culturas e temporalidades e criou acepções de raça com base nas distinções de status social das monarquias ibéricas, moldando as relações de trabalho e capital coloniais à busca por uma manutenção dos privilégios de classe e de origem étnica dos colonos na América Portuguesa e Hispânica. Tais diferenciações baseadas na retórica cristã e na busca por riquezas por parte das coroas foram a chave para o que se convencionou de “Conquista da América”.

A noção de tutela levada a cabo pela educação tradicionalista jesuítica, pautada pela noção de instrução, e pela colonização, bem como o tráfico de escravizados africanos para cá, geraram uma violência simbólica sem precedentes. Povos bantu, malês, iorubás, dentre outros inúmeros, vieram ao Brasil, forçados por um sistema mundial capitalista, que se reinventou nos séculos XVII e XVIII nos impérios escravistas americanos e, no

contexto brasileiro e cubano, persistiu por quase todo o século XIX mesmo com a Revolução Industrial. Foram tratados como mercadoria, perderam vínculo com seus nomes originais. Ainda com todo esse sofrimento de ordem física e psicológica, resistiram e recriaram suas Áfricas aqui, e proporcionaram a herança cultural, religiosa e musical riquíssima, presente na língua portuguesa e nos hábitos do povo brasileiros até os dias atuais. Os ritos de fechamento do corpo e as bolsas de mandinga presentes nas religiões afrobrasileiras, herança dos povos malês, que modificaram com o tempo as frases do Alcorão e africanizaram elementos católicos, associaram-se às suas prévias crenças como mecanismos de proteção e resistência à invasão dos colonizadores aos quilombos.

Inclui-se aqui, como resistência, os sambas-enredo, que são manifestações vivas de tudo isso e, como elemento pedagógico, devem funcionar nas salas de aula como exemplo de memória dos povos africanos que se estabeleceram no Brasil com suas culturas. O nome “samba” se origina de *di-semba*, que significa umbigada, sendo esta uma palavra oriunda do quimbundo, que denota um compasso binário oriundo dos ritos africanos de Congo e Angola. Como afirmado por Luiz Antônio Simas, chegaram ao recôncavo baiano e posteriormente ao Rio de Janeiro, com o samba rural, após a abolição da escravidão. Os blocos de rua populares, junto aos ranchos, se desenvolveram na antiga capital federal carioca, originando as escolas de samba, majoritariamente oriundos da população negra. Tudo isso demonstra as origens africanas presentes na cultura brasileira.

Com efeito, a articulação de memória à História, o ensino da função de fonte histórica e concepções historiográficas são elementos-chave nesse sentido, para que os alunos entendam a complexidade e a riqueza do que estudam, e não reproduzam preconceitos infundados contra outros países e povos. Afinal:

A utilização das fontes históricas não trata de buscar origens ou a verdade de tal fato, trata-se de entender estas enquanto registro testemunhos dos atos históricos. É a fonte do conhecimento histórico, é nela que se apoia o conhecimento que se produz a respeito da História. Elas indicam a base e o ponto de apoio, o repositório dos elementos que definem os fenômenos cujas características que se buscam compreender” (SAVIANI, 2006: 30)

A história que se pretendeu “científica e positivista” falhou nesse objetivo, preguiçosa que foi ao trair o legado da função principal do historiador: construir a memória do passado através de fontes, artefatos, que mais do que comprovem, atestam movimentos cívicos, armados, diferentes ideias produzidas por indivíduos dos mais distintos lugares e posições políticas.

O primeiro exemplo de revolução anticolonialista inclusive nas ideias foi o Haiti, que com o general Toussaint Louverture e Jean Jacques Dessalines - como afirmou Carolyn Fick - teve como característica marcante a subversão da noção de propriedade atrelada à liberdade e a contradição da ideia europeia (especificamente francesa) de cidadania no período revolucionário da virada da última década do XVIII para o XIX, instaurando uma república do e para o povo negro, pois a seus indivíduos ambas também deveriam contemplar, conforme o discurso de Louverture. O processo ser levado a cabo por um general negro demonstra o simbolismo da revolução haitiana, que influenciou inclusive o contexto brasileiro de resistência anticolonial.

Em Cuba, com a independência, e no Brasil do XIX, houve a participação da população negra, bem como em todos seus instrumentos de resistência (revolta dos malês, independência da Bahia, carrancas, jangadeiros, dentre outros vastos no Brasil, e as tropas independentistas anti-anexação estadunidense comandadas por Antônio Maceo, no contexto cubano).

2.1 A HISTÓRIA NOS CURRÍCULOS DE ENSINO

Mesmo com os processos de desmantelamento de impérios escravistas, entretanto, as amarras do racismo científico e de uma epistemologia de inferiorização de ordem imperialista e racialista deram as caras e perpetuaram as demandas de oposição às imposições neocoloniais e os paradigmas da normalidade. No século XX, o mundo viu ascender as duas guerras, o capitalismo monopolista, industrial e especulativo, a contratação do trabalho de forma racialmente desigual e os contrastes sociais oriundos de sociedades incapazes de proporcionar terra e condições de vida a indígenas e negros, bem como o retrato de seus conhecimentos como algo “atrasado”, ideia eurocêntrica que ainda se mostra algo a ser combatido e superado na intelectualidade. Leopold Von-Ranke em seus escritos tratava povos asiáticos e africanos como “povos sem história”. As divisões estanques entre História do Brasil e História da África, que se tornou apenas neste século cadeira obrigatória nas licenciaturas, são exemplos disso. Ensina-se história antiga greco-romana e medievísticas na Europa, mas nesse mesmo período não se estuda as organizações e o pensamento indígena na América e os africanos com mais riqueza de detalhes. Os currículos de vestibulares como o Enem seguem sofrendo resistência de setores mais reacionários de extrema-direita e vistos como “doutrinações”. O

neoliberalismo potencializa as desigualdades e busca minar o giro decolonial promovido pela lei 10.639 com movimentos como “escola sem partido” e com o novo ensino médio.

No livro “Histórias do Movimento Negro no Brasil: Depoimentos ao CPDOC”, o entrevistado Frei David comenta sobre a falta de autopercepção acerca da questão racial:

Eu disse: ‘Espera aí. Vocês estão me ofendendo publicamente. Vocês estão me agredindo estão me chamando de negro na frente de todo mundo.’ [...] Eu abro a mala, pego lá no fundo a foto do pai, trago e mostro pra ele, todo humilhado. E ele diz: ‘Seu pai é negro!’ Aí deu um choque geral. (...) E descobri que todos os negros do seminário - eram poucos, éramos oito, comigo - também negavam sua cultura racial. (...) de cada dez, nove não queriam nem papo sobre esse assunto. Então eu percebi que a rejeição era exageradamente forte, era um problema, um problema nacional” (SANTOS, 2007: 419)

A entrevista de Frei David expõe um exemplo concreto do que se produziu no Brasil: uma verdadeira violência cultural e um apagamento da identidade negra na formação de muitos brasileiros. Muito disso, segundo a historiadora Circe Bittencourt, no capítulo “Identidades e ensino de História no Brasil”, constituiu-se, na realidade brasileira, por um ensino sobre a disciplina de História, desde o século XIX até a década de 1940 (e posteriormente, nos governos militares), que reforçou uma abordagem de identidade nacional patriótica e sem conflitos, forjada através dos mitos da democracia racial e da cordialidade brasileira. A primeira busca trazer à tona uma ideia de miscigenação e pleno convívio entre povos distintos, enquanto a segunda “explica”, e de alguma maneira força, o “pacifismo” das relações sociais no Brasil. Com a democracia racial, não há o negro, o branco e o índio, somos todos miscigenados, de acordo com essa abordagem, há apenas brasileiros. O custo disso é a perda da noção de pertencimento por parte dos indígenas e, sobretudo, negros. Em troca da identidade, perdeu-se a identificação.

Outra questão, também levantada pelo texto de Circe, é o eurocentrismo da educação brasileira. Apesar de movimentações no sentido contrário de personagens como Manuel Bomfim e Rocha Pombo, a perspectiva que prevalece é a centrada na civilização europeia, “que mantinha o Brasil, assim como os demais países da América Latina, como simples apêndices de uma dominante história da civilização criada pela raça branca.” (BITTENCOURT, 2007: 41).

Essa visão eurocêntrica pode-se observar até hoje no pensamento e ensino ocidental, do qual o Brasil faz parte. Nos currículos escolares pouco se fala sobre a

história dos países africanos, e quando se aborda o assunto, ou é de maneira, no geral, superficial ou é sob a perspectiva de dominância europeia sobre o continente. Outro exemplo é o próprio ensino de história linearizado e evolutivo, que, aliás, nas clássicas imagens do evolucionismo traz o homem ereto branco como o ápice da evolução. Em contraposição a isso, há um conceito originário dos povos Akan, o Adinkra Sankofa, que através do pássaro com os pés para frente, a cabeça virada para trás e o ovo na boca, nos remete a história como espiral, a retomada do passado.

A questão dos adinkras se contrasta com esse paradigma da modernidade que despreza os saberes africanos e os trata como conhecimentos menores. Nei Lopes e Luiz Antonio Simas, no livro “Filosofias Africanas”, falam sobre esse conhecimento dos Akans:

A palavra ‘*adinkra*’ pode se decompor em ‘*di nkra*’, ou seja, ‘despedir-se do *kra*’, o élan vital. Antes de uma pessoa nascer - dizem os Akans -, o *kra* comparece perante Onyame, que lhe dá um destino para cumprir. Então, assim como o *kra* é muito mais que a ‘alma’, um *adinkra* é muito mais que um belo tecido ou a denominação de cada um dos símbolos gráficos que compõem sua estampa: é filosofia (LOPES, SIMAS, 2022:45).

A tradição oral e a valorização da memória foram imensamente cultuadas e exaltadas na Grécia Antiga, e esses dois aspectos também estão intimamente ligados à produção de história e conhecimento dos mais diferentes povos africanos. No entanto, a primeira é sempre lembrada enquanto a segunda é sumariamente apagada e ignorada.

Nitidamente a colonialidade encontra seus efeitos ainda de maneira latente nas divisões e critérios intelectuais de grades acadêmicas e apostilas, bem como na organização geopolítica do mundo, o que se constituiu historicamente. Como diz Walter Mignolo, há uma:

Geopolítica do conhecimento que opera a hierarquização de lugares, nos quais certas modalidades de conhecimento, produzidas e apropriadas no centro do Sistema-Mundo, são encaradas como modernas e universalizantes enquanto os conhecimentos produzidos em regiões colonizadas e periféricas, são considerados pré-modernos (ou não-conhecimentos), por isso são subordinados e inferiorizados. (MIGNOLO, 2002: 59)

Como está presente no livro *Crítica da Razão Negra*, de Achille Mbembe, é necessário que se tenha a devida noção de como a colonialidade matou e o neoliberalismo continua matando e desumanizando corpos vilipendiados pelo longo processo colonial. Assim como, repensar a ideia de pretensos neutralidade e cientificismo moldados pelo

positivismo e pela racionalidade do mundo ocidental como paradigmas e modelos de vida social. Nas escolas, o que o professor pode fazer é romper com isso. Levar os espaços de luta quilombola e comunidades indígenas para a sala de aula por meio da alusão pedagógica a fontes e da apresentação de artefatos e hábitos destes povos.

É preciso buscar as diferentes perspectivas de tempo, ciências, resistências culturais, intelectualidades, hábitos, organizações sociais e políticas dos mais diversos povos nas aulas, nas avaliações. É preciso que os professores e os responsáveis pelos projetos político-pedagógicos das escolas envolvam os alunos e os façam respirar diferentes culturas, aulas de campo, escrever as palavras de herança indígena e africana na lousa e tirar conhecimento a partir dos questionamentos e da troca com os alunos. Mas, acima de tudo, buscar uma pedagogia crítica que questione o quadro nacional e o sistema-mundo dominantes. Afinal: quantos alunos têm a oportunidade de conhecer e ter uma aula no Instituto Pretos Novos? Uma aula com indígenas da Aldeia Maracanã? Ou nos barracões da Portela, da Unidos de Padre Miguel e da Mangueira? Quantos desses estudantes conhecem Heitor dos Prazeres, Lélia González, Maria Felipa, Mariana Crioula, Manoel Congo? Quantos têm a dimensão do empoderamento abolicionista que Luiz Gama deu e ainda se mostra vivo hoje na resistência negra? Quantos sabem de sua biografia e o vêem como inspiração? É preciso fornecer um ensino decolonial e que ensine não só a história do racismo como do antirracismo, mas para isso, também lutar contra a colonialidade da sociedade brasileira. Lutar e disputar a memória não de uma América “Latina”, pois a noção de latinismo ligada às línguas européias e ao pan-latinismo não suporta a história e a riqueza dos povos do continente americano, muito menos a noção meramente associada à dependência econômica. Mas sim, perceber que essas etnias não apenas têm “história”, como as fontes demonstram que elas **são** a história.

Como disse Lélia Gonzalez, em sua obra *A categoria político-cultural de amefricanidade*:

As implicações políticas e culturais da categoria *amefricanidade* são, de fato, democráticas: exatamente porque a categoria nos permite ultrapassar as limitações de caráter territorial, linguístico e ideológico. [...] A categoria *Amefricanidade* incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada, isto é, referenciada em modelos como: a Jamaica e o akan, seu modelo dominante; o Brasil e seus modelos yorubá, banto e ewe-fon. Em consequência, ela nos encaminha no sentido da construção de toda uma identidade étnica. Portanto, a Améfrica [...] é uma criação nossa e de nossos

antepassados no continente em que vivemos, inspirados em modelos africanos.
(GONZÁLEZ, 1988: 76)

Tanto povos africanos quanto indígenas moldaram nossa independência, que dos seus distintos interesses e participações nas guerras contra as coroas ibéricas foi originada. Estes últimos, principalmente em contextos como o peruano e mexicano, marcas da luta pela pluralidade e reconhecimento cultural. Isso é uma demanda cada vez maior não apenas nos vestibulares, mas na sociedade.

Acima de tudo, utilizar uma metodologia de ensino e pesquisa histórica que reconheça o papel da herança africana no continente é uma das mais singelas formas de se opor a uma colonialidade da latinidade e do saber. Muitos trabalhos consagrados o fizeram, mas é preciso mais para que isso alcance os livros didáticos e aulas.

O escrito de Martí, por exemplo, em “Nuestra América”, se opôs à constante absorção da intelectualidade europeia diante de questões originárias do continente americano e de seus países como à oposição, em pleno século XIX à falsa dicotomia entre “civilização e barbárie” criada pelo mito racialista, mas deve-se valorizar a memória de Maceo e tantos outros, tal qual Maria Quitéria que - como ele - lutaram, ofuscados por uma historiografia excludente, em tentativas históricas de silenciamento que levaram anos para serem reparadas.

Diante disso, se faz crucial que os professores produzam afetos curriculares de distintos povos e culturas que transcendam os livros didáticos, enfrentando esse tensionamento, demonstrando que eles não são excludentes, mas sim, complementares na formação escolar e diferentes por essência e, em tais diferenças, devem ser respeitados. É essencial, nesse sentido, valorizar a memória de Antonio Maceo, Malcom X, Luther King, Amílcar Cabral no contexto de Guiné-Bissau e Cabo Verde e tantos Hueys Newtons em cada país, mundo afora, considerando e buscando o que as fontes historiográficas afirmam sobre o protagonismo desses indivíduos.

Dessa maneira, a atividade pedagógica em sala deve reproduzir o que Mignolo chamou de uma *epistemologia de fronteiras*: apenas com as ideias que traduzem tais enfrentamentos e com a democratização do ensino através de uma educação libertadora, de memórias plurais, se produz esse giro decolonial esperado sempre, de uma maneira que se mude de forma marcante e incessante a História do ensino da disciplina.

Essa epistemologia fronteira demonstra ser o cerne do projeto político-pedagógico de uma escola que promova currículos de fato completos e sérios, pois o que as fontes dizem o discurso dominante negou ou silenciou por muito tempo. A temporalidade, por representar uma historicidade, sofre uma mudança e supera conhecimentos antes tidos como verdades absolutas. É por isso que seu decorrer já refuta a colonialidade: ele respeita as individualidades históricas e sociais, devido à sua imprevisibilidade. A noção de tempo cíclico e em espiral ao invés do tal tempo linear, visto como evolutivo, é uma maneira de estimular paralelos entre épocas e contextos distintos como forma de produzir senso crítico a respeito do tempo e dos discursos de superioridade da contemporaneidade e da Europa em relação aos outros locais do planeta. A História positivista que se pretende um “estudo do passado em si mesmo”, supostamente “científica e imparcial”, nunca conseguiu de fato alcançar esse objetivo, uma vez sempre imbuída de um discurso ideológico marcado pelo eurocentrismo. De acordo com a visão fundamentada por Hayden White, em sua obra "O passado prático":

(...) a historiografia profissional foi criada (no início do século XIX) nas universidades, para servir aos interesses do Estado-nação, para ajudar no trabalho de criação de identidades nacionais, e foi utilizada na formação de educadores, políticos, administradores imperiais e tanto de ideologias políticas quanto religiosas de maneiras manifestamente práticas. A famosa “história como ensino de filosofia, por exemplo”, a “história magistra vitae” da cultura europeia do século XIX, foi a mesma história que os historiadores profissionais intermediaram como um passado estudado em si mesmo e em seus próprios termos, *sine ira et studio*. Mas essa aparente duplicidade por parte dos historiadores profissionais estava totalmente em consonância com a ideologia da ciência contemporânea, que via as ciências naturais como sendo nada senão “desinteressadas” “práticas” ou socialmente benéficas ao mesmo tempo. Tal visão da ciência foi consistente com as filosofias reinantes do positivismo e utilitarismo, que contribuíram para a transformação da visão científica do mundo em toda uma *Weltanschauung* que permitiu que a “história”, de um modo geral, fosse concebida como oferecendo uma prova incontestável do progresso da civilização e do triunfo das raças brancas do mundo. (WHITE, 2018: 17)

Não se pode ensinar mais a Inconfidência Mineira ou a Revolução Americana do que o Quilombo dos Palmares, que durou um século. Não há coerência historiográfica em não dar o mesmo cuidado, estudo e foco para ambos os processos históricos. Sob este mesmo prisma, a União Ibérica teve atores indígenas e africanos que, a partir de interesses por soldos ou alforrias, buscaram lutar ao lado dos portugueses contra os holandeses nas milícias das insurreições pernambucas. Entender as lutas de expulsão de invasores no Rio de Janeiro sem perceber o papel dos tamoios e os benefícios que estes tiveram que

receber para aceitar tal empreitada é fundamental, bem como compreender suas resistências e a de outros povos indígenas como motivo do final do regime de Capitâneas, por exemplo. As amarras do racismo religioso e pseudocientífico por muito tempo limitavam esse exercício pedagógico, metodológico e acadêmico e isto nas últimas décadas vem sendo revisado.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É um dever historiográfico e social, dessa forma, reconhecer - através dos barracões de samba ou também dos arquivos - a necessidade histórica, acadêmica e pedagógica de se divulgar, nos espaços escolares de memória, nas praças e nos museus, a cultura e o protagonismo dos povos que sempre lutaram por seus direitos e deixaram um legado firme na história do Brasil e das Américas. Por isso, é essencial valorizar uma educação plural, que dê voz aos personagens apagados pela história hegemônica. A lei 10.639/2003 entra nesse aspecto, pois a dimensão da formação educacional na constituição da identidade social é primordial. Torna-se crucial, desta forma, lembrar de Paulo Freire (FREIRE, 1974), que reforçou a importância de se desconstruir uma educação bancária (tradicionalista, que foca sempre no modelo expositivo do professor, tido como o que “sabe”, frente aos estudantes, “que nada sabem”), para construir um modelo de ensino mais recíproco, em que educador e educando, juntos, constroem o conhecimento. Segundo o autor, a lógica de dominação social do que se chama de opressor (classes dominantes), sobre os oprimidos se desfaz já no processo pedagógico, quando estes se libertam da sua condição, entendendo seu lugar no mundo. É por isso que a ideia de Freire sempre fez sentido neste contexto: “Educar é um ato político”. De fato, o é, à medida que o ensino (e, aqui, o de História, em especial), gera um questionamento a respeito dos modelos sociais, culturais, políticos e econômicos que antecederam o indivíduo e levaram-no ao contexto em que se encontra.

Pensar novas abordagens historiográficas nas escolas e mostrar elementos vivos de diferentes experiências culturais é ensinar alteridade, fazendo com que todo indivíduo que aprende, seja ele estudante ou um leitor deste artigo, tenha em mente que é um sujeito histórico e, assim como o professor, trabalha pelo desenvolvimento de uma nação. É pensar como nos *adinkras*: permitir que a sociedade transcorra ao futuro e viva o presente sempre atenta ao passado. Educar em Humanidades é, sobretudo, aplicar o legado de

Octavio Paz em sua frase: “para haver uma pluralidade de futuros, é necessário que haja pluralidade de passados”. Passados esses, que as fontes, sim, contaram.

REFERÊNCIAS:

- ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar Araújo. *Histórias do Movimento Negro no Brasil: Depoimentos ao CPDOC*. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC-FGV, 2007
- BITTENCOURT, Circe. *Identidades e ensino da história no Brasil*. In: CARRETERO; ROSA; GONZÁLEZ, Maria Fernanda (org.). *Ensino da História e Memória Coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007
- BORJA GÓMEZ, Jaime Humberto. *Rostros y rastros del demonio en la Nueva Granada*. Santa Fé Bogotá: Ariel, 1998.
- FICK, Carolyn. *Para uma (re)definição de liberdade: a Revolução no Haiti e os paradigmas da Liberdade e Igualdade*. Estudos Afro-Asiáticos, ano 26, nº 2, 2004, p.355-380. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7592966/mod_resource/content/1/Fick2007.pdf. Acesso em: 28/11/2024
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974
- GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- HELG, Aline. *Os afro-cubanos, protagonistas silenciados da história cubana*. Revista de Estudos e Pesquisas sobre História das Américas, v.8, nº1, p.29-48, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/issue/view/1494/166>. Acesso em: 28/11/2024
- Leyes de Valladolid de 1513: El Requerimiento. Disponível em: <https://pueblosoriginarios.com/textos/valladolid/requerimiento.html>
- LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. *Filosofias Africanas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022
- MBEMBE, Achille. *Crítica da Razão Negra*. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, Eduardo. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências*

Sociais. Perspectivas Latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, p. 227-278, 2005. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em 27/03/2025.

- WHITE, Hayden. *O passado prático*. ArtCultura, Uberlândia, v. 20, n. 37, p.10-19, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1fmSI4UiliJWZjXR9ygpYcVJa0jT2PduT/view?usp=drivesdk>. Acesso em: 29/11/2024