

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Eduardo José Moraes Junior

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL: UMA ANÁLISE
DA PRODUÇÃO TEÓRICA AFRICANA E AFRODIASPÓRICA

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo – SP

2024

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL: UMA ANÁLISE
DA PRODUÇÃO TEÓRICA AFRICANA E AFRODIASPÓRICA

Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em educação

Linha de Pesquisa: Educação e Ciências Sociais: desigualdades e diferenças.

Orientador: Prof. Dr. Rosenilton Silva de Oliveira.

São Paulo – SP

2024

MORAES JUNIOR, Eduardo José.

Educação das relações étnico-raciais no Brasil: uma análise da produção teórica africana e afrodiaspórica

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Aprovado em: 15/03/2024

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Rosenilton Silva de Oliveira - FEUSP

Profa. Dra. Ellen de Lima Souza - UNIFESP

Prof. Dr. Vagner Gonçalves da Silva - FFLCH/USP

Profa. Dra. Lucimar Rosa Dias - UFPR

Prof. Dr. Eduardo Januario - FEUSP

Prof. Dr. Muryatan Santana Barbosa - UFABC



De acordo, 15 de maio de 2024.

Agradecimentos

O desenvolvimento desta pesquisa contou com a ajuda de diversas pessoas e algumas organizações, dentre as quais agradeço:

Ao meu orientador, o Professor Dr. Rosenilton S. Oliveira, que durante todo o mestrado me acompanhou com inteligência e atenção, oferecendo todo auxílio possível para que eu pudesse desenvolver os meus estudos e permanecer na Universidade.

Às minhas amigas Juliane Olivia dos Anjos, Luciana Barrozo da Silva e Marcela Paula de Mendonça, por todo o carinho, solidariedade e ajuda indispensáveis.

À Irinéia Okoye Souza Normandia, mãe do meu filho, Raoni Hermes, pelo apoio incomparável, desde a minha inscrição no processo seletivo da Pós-Graduação da FEUSP até a realização do mestrado como um todo.

Ao supervisor do meu estágio em docência no Programa de Aperfeiçoamento de Ensino, o Professor Dr. Eduardo Januário, pela postura acolhedora e fraterna.

Ao meu amigo Jailton Farias, dirigente sindical e conselheiro estadual da APEOESP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, pela permanência de seu companheirismo na luta pela escola pública e na minha defesa pessoal em diversos processos.

À minha mãe, Luiza Máxima Francisco Moraes, à meu pai, Eduardo José Moraes, e minha irmã, Veresa Moraes Le Sage, sem os quais não poderia ter chegado até aqui e que me dão todo suporte possível para realizar os meus melhores objetivos.

Às amigas e amigos do Movimento Humanista, organização internacionalista, antidiscriminatória, solidária e não-violenta, que me educou com sabedoria e me ensinou a aprender a amar a realidade que construo.

À CAPES, que financiou esta pesquisa por meio da concessão de uma bolsa de estudos que foi importantíssima para a minha permanência na Universidade.

Resumo

Em diálogo como os artigos 26-A, 79-A e 79-B da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica, esta pesquisa analisa aspectos teóricos da obra de Cheikh Anta Diop procurando identificar as contribuições da intelectualidade africana e afrodiáspórica ao desenvolvimento da reeducação das relações étnico-raciais no Brasil. A partir da revisão bibliográfica e da análise dos dispositivos legais que regem a educação escolar brasileira, a pesquisa evidencia a presença de algumas das teses diopianas em processos educativos direcionados à erradicação do racismo. Demonstra, além disso, como algumas das proposições presentes nas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira incorporam certos princípios filosóficos e teóricos característicos do pensamento africano contemporâneo.

Palavras-chave: Teoria antirracista; Educação das relações étnico-raciais; Cheikh Anta Diop; Lei 10639/2003

Abstract

In dialogue with articles 26-A, 79-A and 79-B of Law No. 9.394, of December 20, 1996, which establishes the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture in basic education, this research analyzes theoretical aspects of Cheikh Anta Diop's work, seeking to identify the contributions of African and Afro-diasporic intellectuals to the development of the re-education of ethnic-racial relations in Brazil. Based on a bibliographical review and an analysis of the legal provisions governing Brazilian school education, the research shows the presence of some of Diop's theses in educational processes aimed at eradicating racism. It also shows how some of the proposals in the Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture incorporate certain philosophical and theoretical principles characteristic of contemporary African thought.

Keywords: Anti-racist theory; Anti-racist education; Cheikh Anta Diop; Law 10639/2003

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Me Moraes, Eduardo
 Educação das relações étnico-raciais no Brasil: -
 uma análise da produção teórica africana e
 afrodiaspórica / Eduardo Moraes; orientador Prof.
 Dr. Rosenilton Silva de Oliveira. -- São Paulo,
 2024.
 100 p.

 Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
 Cultura, Filosofia e História da Educação) --
 Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,
 2024.

 1. Teoria antirracista. 2. Educação das relações
 étnico-raciais. 3. Cheikh Anta Diop. 4. Lei
 10639/2003. I. Oliveira, Prof. Dr. Rosenilton Silva
 de, orient. II. Título.

Sumário

Introdução	7
Capítulo I – As autorias africanas na educação das relações étnico-raciais	16
1.1 Legislação educacional brasileira e o enfrentamento ao racismo	18
1.2 Presença africana e afrodiaspórica nas DCN-ERER	33
1.3 Literatura africana e afrodiaspórica: aportes teórico-conceituais	40
Capítulo II – Cheikh Anta Diop e a educação das relações étnico-raciais	48
2.1 Presenças teóricas africanas no chamado pensamento ocidental	49
2.2 Aspectos biográficos de Cheikh Anta Diop	55
2.3 Inserção acadêmica do debate teórico e político de Diop	59
2.4 Diop e a educação das relações étnico-raciais no Brasil	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
Referências	85
APÊNDICE — Autorias antirracistas	94

Introdução

Em maio de 2011, durante uma missão que realizava como integrante do Movimento Humanista na Zona da Mata Norte de Pernambuco, município de Igarassu, conheci um pesquisador chamado Moisés Barreto, que desenvolvia um trabalho de coordenação educacional na sede municipal do Aldeias Infantis¹. Em pouco tempo de conversa sobre áreas de pesquisa de interesse comum, Moisés citou o nome de Cheikh Anta Diop, um antropólogo e químico senegalês, que classificou racialmente os antigos egípcios a partir da análise microscópica do nível de melanina aferida em amostras de tecidos de múmias provenientes das escavações de Marietta, no Egito. Foi a primeira vez que ouvi alguém falar sobre o autor.

Tinha ido parar em Pernambuco como alguém que “viaja fugido”. Era assim que vivia psicologicamente, em grande parte, a situação de haver deixado as salas de aula numa escola pública da região metropolitana de São Paulo para me voluntariar em uma missão humanista em Igarassu. A ideia era trabalhar ali voluntariamente e viver naquela paisagem tranquila, distante da loucura das grandes cidades e de seus ambientes escolares agressivos.

Havia concluído a graduação em Ciências Sociais em 2009, cinco anos depois de haver abandonado um emprego como eletrotécnico numa empresa metalúrgica do ABC, com o objetivo de me tornar professor da rede de ensino estadual. Àquela altura ainda me perguntava sobre os porquês de autores africanos ou de quaisquer outras reservas culturais, não-ocidentais, simplesmente não aparecerem nas bibliografias das disciplinas que havia cursado, tanto na licenciatura quanto no bacharelado, e nos currículos escolares da educação básica, apesar da edição da Lei nº 10.639, de janeiro de 2003.

Dentro desse contexto de interrogações, tudo o que Moisés havia falado naquela breve conversa terminaria despertando grande interesse em mim e, a partir dali, comecei a me informar mais a respeito de Diop e outros autores panafricanistas.

De algumas autorias da chamada perspectiva africana, sob a qual a obra de Diop é normalmente enquadrada, obtive a inspiração necessária para voltar à escola pouco tempo após a fuga de São Paulo. Consegui então algumas aulas, ainda em 2011, num colégio particular localizado na área central do Recife. O “revisão africano” de Diop era, por

¹ A Aldeias Infantis SOS é uma organização que atua no cuidado e proteção de crianças, adolescentes, jovens e suas famílias visando a defesa e garantia dos seus direitos por meio do desenvolvimento sócio comunitário (SILVA, 2015).

regra, bem recebido e compreendido por estudantes secundaristas. A ousadia de suas teses, considerando as adversidades do momento histórico em que foram produzidas e a maneira como foram desenvolvidas, chamava a atenção dos alunos. Seus escritos pareciam ter a capacidade de municiar de forma muito direta a argumentação da juventude negra dedicada à luta antirracista e esta foi uma das principais razões que me levaram a focalizar alguns estudos, inicialmente informais, sobre as obras do autor.

A pesquisa ora apresentada tem como objeto de estudo a relação existente entre a produção teórica africana/afrodiaspórica e o ensino de história e cultura africana afro-brasileira e indígena. O projeto original, tal como previsto, passou por sucessivas revisões ao longo do mestrado, tanto pelas discussões durante as reuniões de orientação quanto pela revisão bibliográfica e as sugestões de outros professores e da banca de qualificação, alterando o escopo do estudo.

Inicialmente, o delineamento do problema central da pesquisa se deu a partir de três classes de preocupações: 1. a partir da análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, descrever o campo epistemológico educacional brasileiro com respeito à temática étnico-racial evidenciando a contribuição de intelectuais africanos e afro-americanos para a realização dos objetivos manifestos em tais diretrizes; 2. a partir da análise da produção teórica de Cheikh Anta Diop, estabelecer um quadro comparativo a fim de detectar correspondências entre: a) a obra do autor em questão, b) as diretrizes que orientam o cumprimento da LDB (Lei 9.394/1996) e c) a prática do ensino sobre história e cultura africana e afro-brasileira (estudo sobre africanidades). 3. compreender o processo de inserção de produções africanas e afrodiaspóricas no debate educacional brasileiro, identificando a presença de referenciais teóricos de origem africana e afro-brasileira nos livros didáticos da educação básica.

Entretanto, a definição do problema ao qual o estudo inicial atenderia foi reexaminada à luz das necessidades do campo teórico dentro do qual a investigação estaria inscrita. A redação de distintas descrições do problema e, por conseguinte, de reiteradas revisões, permitiram uma aproximação mais precisa acerca das preocupações que a pesquisa deveria atender e das questões que ela precisaria elucidar. Nesse sentido, o projeto, que inicialmente se encarregaria apenas da obra de Cheikh Anta Diop e de sua influência sobre o campo educacional brasileiro, tornou-se mais amplo, a fim de abrigar as produções de outras autorias negras - não somente africanas, mas afrodiaspóricas.

Essa redefinição resultou, nesse primeiro momento, no aumento da quantidade de autorias analisadas pela pesquisa. Mas esse incremento não foi encarado, de início, como um alargamento excessivo dos limites ou possibilidades de exequibilidade da investigação. A ampliação parecia necessária, devido à sua possibilidade de fornecer amostras mais seguras para o correto exame da maneira pela qual, não apenas Cheikh Anta Diop, mas também outros teóricos, seriam recebidos por parte do campo educacional, fortemente marcado por discursos hegemônicos de origem europeia.

O trabalho a partir de uma amostra com maior diversidade compositiva (de obras e autorias) permitiria, por outro lado, contextualizar a produção teórica de Diop dentro de um espaço conceitual mais amplo, caracterizado pelo que consideramos ser uma forma de resistência negra, não somente política, mas científica, à violência racial. Passei a considerar, a partir daí, mais detidamente a estrutura maior dentro da qual as teses diopianas estariam inseridas a fim de colocá-las em perspectiva e contraste com produções de perfis conceituais semelhantes, ou seja, comprometidas com a erradicação do racismo em diferentes campos da ação humana.

Durante a etapa de formulação da pergunta, elaboramos algumas interrogações a partir da delimitação feita na etapa anterior. Como tendência geral, busquei redigir tais interrogações evitando que contivessem termos vagos. A ideia era trabalhar na formulação de perguntas que tornassem o problema operativo. Dado que a elucidação de problemas teóricos não pode ser lograda pelo simples fato de descrevê-los (Pompei, 2008), os esforços se concentraram em expressar da forma mais objetiva possível a pergunta que a pesquisa, em seu desenvolvimento, deveria responder.

Os questionamentos principais passavam por investigar: 1. como a produção teórica de intelectuais africanos ou de origem africana teriam contribuído para o desenvolvimento do ensino de história e cultura africana, afrobrasileira e indígena no Brasil; 2. qual tem sido a natureza da receptividade dessas autorias pelo campo educacional brasileiro, dado o recrudescimento do racismo em nível mundial e a vigência, no país, de uma legislação educacional especialmente criada para combatê-lo; 3. em que medida as concepções, teorias e teses de autoras e autores negros estão realmente colocadas nos livros didáticos e na prática docente, em nível básico, de modo a garantir que “o perigo de uma história única”, segundo nos explicou Chimamanda Ngozi Adichie (2019), seja afastado.

Dessa maneira, a pesquisa passaria a incluir outras autorias como objeto de análise, também caracterizadas pela denúncia sistemática da violência racial e pela resistência

intelectual às teorias que lhe dão sustentação. Contudo, tais pretensões acabaram se revelando mais complexas em face do que poderia ser de fato executado, considerando os limites e as condições de produção textual de uma pesquisa acadêmica de mestrado desenvolvida em um momento histórico marcado por: pandemia de covid-19, nascimento do meu primeiro filho, separação matrimonial e defesa em diversos processos administrativos e criminais que respondi por conta da luta antidiscriminatória contra o Programa de Ensino Integral, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Considerando o número elevado de publicações e a impossibilidade de se realizar uma análise em profundidade sobre todas elas, realizou-se um primeiro exercício e, após o levantamento bibliográfico a partir de palavras-chave como “antirracismo”, “antirracista”, “teoria antidiscriminatória”, “teoria antirracista” e “filosofia antidiscriminatória”, encontramos cerca de setenta obras e autorias que guardavam relação com o tema dessa pesquisa. Num segundo momento, realizamos uma seleção desse material tendo por base as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (BRASIL, 2004), que já apresenta em seu bojo um conjunto de autoras e autores oriundos do continente africano ou afrodiáspóricos.

Por fim, após esse amplo movimento para circunscrever o cerne da pesquisa, o objetivo geral do trabalho ficou definido nos seguintes termos: compreender como a produção teórica de autora(e)s africana(o)s e afrodiáspórica(o)s negra(o)s são recepcionados nos textos legais que estabelecem o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira e orienta a educação das relações étnico-raciais com vistas à superação do racismo no contexto escolar.

Especificamente, tratou-se de:

- analisar a legislação educacional brasileira orientada ao enfrentamento do racismo por meio da introdução da temática racial no currículo da educação básica, identificando quais autorias africanas e afrodiáspóricas relacionadas à educação das relações étnico-raciais são acionadas
- compreender o contexto da inserção da obra de Cheikh Anta Diop nas fundamentações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCN-ERER).

Para dar cumprimento a tais objetivos, foram selecionados trabalhos que, por um lado, propusessem uma relação entre educação das relações étnico-raciais e produções africanas e, por outro, oferecessem subsídios ao entendimento das principais obras de Cheikh Anta Diop, bem como ao mesmo tipo de exame sobre as principais críticas feitas às teses defendidas por ele.

A partir dessa revisão inicial das teorias diopianas, ponderando sua relação com os elementos presentes na circunstância social e histórica em que foram produzidas, procurei aferir, sob o prisma da educação das relações étnico-raciais, quais aspectos da mencionada produção apresentaram relação com as disposições normativas do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

O conjunto de informações levantadas e os resultados desse trabalho foram, sempre que possível, estruturados de acordo com os procedimentos metodológicos constantes do livro “*Teoría y Práctica del Método Estructural Dinámico*”, de Jorge Pompei (2008). Esse método consiste em organizar e interpretar o objeto de estudo através de uma análise distribuída em quatro passos: estrutura (1), concomitância (2), ciclo (3) e transformações internas (4).

Ao aplicar os procedimentos do *Método Estructural Dinámico* à realidade do objeto de estudo, desenvolvi a análise procurando ponderar os seguintes aspectos dessa relação: 1. os fatores que compõem (estudos, conferências, escritos) e condicionam (pan-africanismo, pós-guerra, colonialismo) a obra de Diop; 2. os elementos presentes no contexto social, político, geográfico, acadêmico e cultural pelos quais a referida obra foi influenciada e sobre os quais também exerce influências; 3. o processo de nascimento, desenvolvimento e síntese das teorias diopianas; 4. as mudanças internas ou ajustes que a obra de Diop foi sofrendo a partir de sua relação dinâmica com o meio acadêmico e educacional que a circunscreve.

Sobre o título desta dissertação, *Educação das relações étnico-raciais no Brasil: uma análise da produção teórica africana e afrodiaspórica*, gostaria de comentar que os termos utilizados procuram destacar a pergunta que motivou o estudo e que pode ser traduzida nos seguintes termos: qual é a relação existente entre os princípios da educação para as relações raciais e as produções teóricas africanas e afrodiaspóricas? Ou seja, de que modo os princípios filosóficos apresentados por autorias negras foram recepcionados no âmbito das disposições legais que normatizam o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica?

O termo afrodiaspórico, empregado nesta pesquisa, dialoga com a noção de africanidades, na medida que se refere “ao legado africano, à herança que mulheres e homens

escravizados deixaram para nós” (SILVA,1995. p.30). Ampliamos, entretanto, esta definição para incluir aquelas autorias de origem africana que construíram suas reflexões a partir da experiência da diáspora e da memória do desterramento e da escravização de seus antepassados.

O sentido de se estudar história e cultura afro-brasileira e africana parece consistir na possibilidade de reeducar as relações étnico-raciais de forma a combater o racismo. Portanto, o objeto de estudo da pesquisa, tal como definido anteriormente, não comportaria somente a produção teórica de autoras e autores negros, como algo isolado, nem tampouco a legislação educacional para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira como fenômeno desconectado de fatores concomitantes, mas, sim, a relação existente entre estas duas coisas: a produção teórica negra, por um lado, e a educação antirracista, por outro.

Durante a etapa inicial do levantamento bibliográfico, conforme apontou-se acima, foram identificadas e classificadas as obras escritas por autoras cujos pensamentos, teorias ou teses se propusessem a oferecer algum tipo de resistência ou solução à forma de racismo e discriminação praticados contra as populações negra e indígena. Foram consideradas, neste sentido, obras situadas nos mais diversos campos a partir dos quais o racismo pudesse ser denunciado e combatido, incluindo escritos de caráter filosófico, antropológico, histórico, biológico ou econômico.

Esse exercício preliminar se deu a partir de um ensaio de periodização cronológica, que permitiu visualizar com a maior amplitude temporal possível o processo histórico geral das teorias antirracistas de diversas áreas, independentemente da data de sua ocorrência ou da vigência da expressão “antirracista”, sob a qual as referimos contemporaneamente.

Conforme apontou-se anteriormente, nessa etapa foram identificadas cerca de 70 obras que de algum modo dialogavam com o objeto de estudo. A classificação por período histórico, segundo ordem cronológica decrescente das produções escritas identificadas através da pesquisa bibliográfica, seguiu uma disposição ordenada em intervalos equivalentes a 1/4 de século, contados a partir de 1787, ano da publicação de *Thoughts and Sentiments on the Evil and Wicked Traffic of the Slavery and Commerce of the Human Species* (CUGOANO; WINTER, 2021), de Ottobah Cugoano, cuja produção foi tomada, a modo de hipótese, como obra inaugural do tipo de literatura mobilizada pela pesquisa.

A primeira relação resultante dessa atividade, de rastrear obras antigas, mostrou-se bastante arbitrária, sobretudo por conter nomes que operam nas mais diversas áreas e campos disciplinares. Essa primeira relação está disponível no Apêndice — Autorias antirracistas. O

período abrangido ali vai de 1787 a 2019. O elemento de convergência entre as obras constantes desse apêndice diz respeito ao papel que suas autorias assumiram frente à problemática do racismo nas diferentes épocas em que foram escritas.

É preciso destacar que as obras listadas no Apêndice foram reunidas sob a utilização alargada das categorias de “raça”, “racismo” e “antirracismo”, uma vez que esses termos passaram por sucessivas transformações nos seus usos políticos e teóricos ao longo do tempo. Os livros apresentam, entretanto, como elemento comum que os relaciona, o fato de se referirem a processos de classificação e hierarquização de pessoas e grupos por meio da noção de raça, reservando aos sujeitos de origem africana (ou classificados como “negros”) posições subalternas.

Essa prospecção inicial foi importante para destacar a diversidade e amplitude do debate em torno da ideia de raça e a atuação de intelectuais negros e negras, de diversas épocas e campos, empenhados no enfrentamento da desigualdade e da violência produzida contra pessoas negras.

A formulação de uma pergunta teórica mais precisa e a consulta às disposições constantes das DCN-ERER tornaram possível reduzir a amostra inicial, que parecia ser imensa, ao nível quantitativo das autorias que são nominalmente indicadas nas próprias diretrizes curriculares.

Na seção destinada à indicação de personalidades e autorias negras de relevância para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, as Diretrizes indicam pouco menos de vinte nomes, entre os quais: “Rainha Nzinga, Toussaint-L’Ouverture, Martin Luther King, Malcom X, Marcus Garvey, Aimé Césaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré e Christiane Taubira” (BRASIL, 2004, p. 23). Esse quadro não representa exatamente os nomes das autorias com quais trabalhei neste estudo, mas terminou sugerindo uma quantidade exequível de autorias que a pesquisa poderia pautar.

Diante desse escopo mais ajustado de autores, decidi-me pela concentração da análise na obra de Cheikh Anta Diop, devido ao conhecimento prévio que tinha sobre o autor e em razão, também, do fato de muitos pesquisadores se referirem a ele como o mais influente em matéria de teoria científica.

Os resultados da pesquisa aqui apresentados estão organizados em dois capítulos. O primeiro, intitulado “As autorias africanas da educação das relações étnico-raciais”, apresenta o quadro normativo da educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura

afro-brasileira e indígena na educação básica. Reflete sobre a maneira pela qual as autorias africanas são inseridas nesse contexto, considerando as bases filosóficas e os princípios que orientam o estabelecimento das disposições jurídicas que formalizam o direito social ao tipo de educação analisada aqui.

O segundo capítulo, intitulado “Cheikh Anta Diop e a educação das relações étnico-raciais”, oferece uma leitura sobre os termos da legislação em vigor procurando identificar relações com algumas das principais teorias apresentadas por Diop. O objetivo desse exercício consiste em uma releitura da obra diopiana à luz das DCN-ERER. Verificam-se, a partir daí, as possíveis correspondências conceituais existentes entre esses dois universos, o das teses do pensador senegalês e o da configuração das disposições que disciplinam legalmente a educação das relações étnico-raciais no Brasil. As presenças teóricas africanas e afrodiaspóricas no cenário intelectual ocidental são analisadas neste mesmo capítulo a partir de uma reflexão sobre os discursos acerca da gênese cultural e geográfica dessa forma de pensar africana.

Essa reflexão é feita à luz das contestações trazidas pela perspectiva africana e seus contrapontos a respeito das presumidas bases europeias do pensamento ocidental. Conclui-se o texto apresentando algumas discussões possíveis frente à pergunta que motivou o presente trabalho procurando fixar pautas relevantes para desenvolvimentos futuros.

Capítulo I – As autorias africanas na educação das relações étnico-raciais

O objetivo deste capítulo é apresentar as bases teóricas e os princípios que orientam o estabelecimento das disposições jurídicas que formalizaram o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena e a educação das relações étnico-raciais no Brasil, para, a partir desse marco, relacionar as autorias africanas dentro desse quadro normativo.

A reeducação das relações étnico-raciais orientada à erradicação do racismo requer, segundo os termos das regulamentações que a disciplinam, um tipo de ensino responsivo à necessidade de resgatar, incluir e valorizar, através da formação escolar, os diversos aspectos da história e cultura das populações negras e indígenas que fazem parte da sociedade brasileira.

Esse tipo de ensino deve pautar, segundo os termos da lei, as contribuições civilizatórias dos referidos grupos étnicos “nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil” (BRASIL, 2008). E tal análise deve se dar a partir de uma perspectiva interna, baseada em referencial teórico-conceitual das próprias populações e culturas historicamente violentadas pelo racismo e a discriminação (BRASIL, 2004). Essa filiação conceitual justifica-se pela intenção de ruptura com a história tradicional, de visão colonialista, e a exigência imperativa de que a história e a cultura da África sejam vistas de dentro (KI-ZERBO, 2010).

Esse propósito emerge num contexto marcado pelas lutas de emancipação política dos territórios africanos e está na origem da primeira geração de historiadores comprometidos com a construção de uma história da África redigida pelos próprios africanos (BARBOSA, 2012).

Quando falamos sobre "autorias africanas" na educação das relações étnico-raciais, estamos nos referindo à produção intelectual, acadêmica e cultural de pensadoras e pensadores africanos e afrodiaspóricos que abordam questões relacionadas à identidade, história, cultura e luta contra o racismo sofrido por pessoas negras. Essas autorias desempenham um papel fundamental na promoção da consciência étnico-racial, na valorização da herança africana e na luta pela igualdade racial.

As autorias em questão demonstram grande importância na educação das relações étnico-raciais, especialmente no contexto brasileiro, onde a influência das sociedades

africanas e seus laços históricos com o país revelam a inequívoca presença da cultura africana na formação da civilização brasileira.

A análise das autorias referidas aqui contribui para uma compreensão mais ampla e aprofundada da história, cultura e contribuições dos povos africanos e os influxos que exerceram na sociedade brasileira. Dentre os elementos característicos das produções teóricas africanas e afrodiaspóricas, observáveis no campo da reeducação das relações étnico-raciais, podemos destacar três princípios das DCN-ERER com os quais elas dialogam de modo direto.

Primeiramente, o resgate da história e cultura africana: as autorias africanas enfatizam a importância de resgatar e valorizar a história e cultura africana, que foram frequentemente marginalizadas e sub-representadas nos currículos educacionais. Esse exercício envolve o estudo das civilizações africanas antigas, dos aportes das civilizações africanas à filosofia, arte, ciência, religião e outras áreas da atividade humana.

Um segundo aspecto diz respeito a desconstrução de estereótipos e preconceitos: a produção teórica das autorias africanas desconstrói, em sua contribuição à reeducação das relações étnico-raciais, estereótipos e preconceitos relacionados aos povos africanos e afrodiaspóricos. Tal atitude compreende a oposição às pré-dicas eurocêntricas que retratam os africanos de forma negativa e promove uma visão mais justa e positiva da representação histórica e cultural das civilizações africanas.

Por fim, o terceiro, trata do fortalecimento da autoestima e da identidade: ao reconhecer e valorizar a história e cultura africanas, as produções em questão contribuem para o fortalecimento da autoestima e da identidade das pessoas negras, que, ao se tornarem conscientes das teorias antirracistas, desenvolvem sobre si mesmas um olhar de maior valorização e orgulho de sua condição. Isto é especialmente importante no contexto educacional brasileiro, onde o racismo e a discriminação racial afetam diuturnamente a saúde psicológica das pessoas negras, apesar de se constituírem, por regra, como as maiorias populacionais no interior dos estabelecimentos de ensino.

As produções de autorias africanas, ao serem acionadas no âmbito da reeducação das relações étnico-raciais, possibilitam o fortalecimento da luta pela igualdade racial, destacando a importância de combater o racismo contra a população negra e a promoção da justiça racial na sociedade brasileira. Isso envolve o desenvolvimento de estratégias educacionais que permitam os estudantes compreenderem como se constituem as relações raciais no Brasil, além do favorecimento de atitudes de respeito e solidariedade.

De maneira geral, o estudo resultante do trabalho investigativo dessas autoras e autores atende ao ideal de construção de sociedades mais justas e igualitárias para todos. Por regra, esses trabalhos reconhecem e valorizam as contribuições de diferentes culturas, não somente daquelas que neste momento ocupam um lugar central (SILO, 1993). Observaremos, nos tópicos a seguir, detalhadamente tais aspectos.

1.1 Legislação educacional brasileira e o enfrentamento ao racismo

No contexto brasileiro, quando se pensa o percurso para a introdução da temática étnico-racial no currículo da educação básica, observa-se que ela é marcada pelo modo como a legislação nacional vai produzindo o lugar social da população de origem africana.

A primeira Constituição do Brasil, a Carta Magna outorgada por Dom Pedro I em março de 1824, aboliu, nos termos do artigo 179, “os açoites, a tortura, a marca de ferro quente e todas as demais penas cruéis” praticadas contra os “cidadãos brasileiros”. Nesta categoria o texto constitucional enquadrava frações bastante restritas do contingente negro, cuidadosa e indiretamente qualificadas, no artigo 6, sob o uso das designações “ingênuos” e “libertos” (BRASIL. Constituição (1824), art. 6 e 179).

A Carta silenciou formalmente, entretanto, conforme observa Eunice de Jesus Prudente (1988), sobre o trabalho escravo e permitiu a constitucionalidade de sua prática até a abolição oficial, em 1888. Determinou, por outro lado, celeridade na organização de um Código Civil e Criminal, baseado em princípios de justiça e equidade, que só viria a ser sancionado em 1830. Mas o Código que veio à luz terminou impondo aos escravizados, de forma contraditória e inconstitucional, as mesmas penas cruéis já proibidas pela Carta Magna. Essas penas seriam aplicáveis nas situações em que o escravizado resistisse à escravização (PRUDENTE, 1988).

A primeira Constituição brasileira estava caracterizada por diversas omissões e ambiguidades em relação ao estatuto jurídico do negro e não continha referências explícitas à sua pessoa ou condição, conforme observa Paulo Eduardo Cabral (1974). Os termos “negro” e “escravo” seriam incompatíveis com os preceitos do ideário liberal revolucionário, de 1789, sob os quais foi redigida a primeira Constituição. Por conseguinte, no Título II da Carta, onde se faz a conceituação de “cidadãos brasileiros”, o texto utilizava os termos “ingênuos” e “libertos” para designar a fração minoritária de negros que passaria a gozar formalmente da incompletude de direitos concedidos a partir de sua outorga. “Ingênuos” eram considerados os filhos de libertos, ou indivíduos pretos cujos pais eram livres, e, “libertos”, seriam aqueles que, havendo nascido escravos, obtiveram liberdade depois do nascimento (CABRAL, 1974).

Os ingênuos e libertos poderiam ser considerados cidadãos desde que fossem nascidos no Brasil e que seus pais, em caso de serem estrangeiros, não residissem no país em razão da prestação de serviços à sua nação (BRASIL. Constituição (1824), art. 6). Durante a

vigência da Carta de 1824 o acesso ao exercício da cidadania era reservado a uma parcela bastante diminuta da população negra que vivia no país.

Toda referência aos direitos dos negros estava marcada pelo signo da ambiguidade e omissão na Carta de 1824 (CABRAL, 1974), que os tratava ora como coisas, ora como pessoas (BODO e BRAGA, 2015). Naquele momento, a maioria da população negra residente no Brasil era de escravizados. Este fato explicaria a opção de se colocar a referida maioria à margem do texto constitucional, mesmo numa Carta Magna discursivamente entranhada nos preceitos liberais em voga (CABRAL, 1974).

Os libertos tinham seus direitos políticos expressamente limitados. Podiam votar, desde que cumpridas as exigências regulamentares do umbral mínimo de rendimentos, fixado em “quatrocentos mil réis de renda líquida” (voto censitário). Mas eram expressamente proibidos de serem eleitos para o exercício de quaisquer cargos (BRASIL. Constituição (1824), art. 94). Essa exclusão ou concessão parcial de direitos se explica, segundo Cabral, pelo temor das autoridades governamentais da época em relação ao “haitianismo”, convergência ideológica entre negros escravizados e ex-escravizados da revolução haitiana.

Com respeito à educação escolar formal, o artigo 179 da primeira Constituição garantia a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos brasileiros (BRASIL, 1824). Porém, como esta categoria excetuou os negros escravizados e os nascidos em África, deixando de fora um contingente populacional em larga escala composto por africanos (ROMÃO, 2005), podemos afirmar que a Carta de Lei de 1824 negou direitos educacionais à grande maioria dos negros.

O texto constitucional não continha proibições explícitas ao acesso de todas as pessoas negras à educação oficial. Garantia, pelo menos sob o ponto de vista formal, o seu usufruto aos ingênuos e libertos, desde que nascidos no Brasil. Contudo, em 15 de outubro de 1827, D. Pedro I sancionou a primeira lei nacional sobre instrução pública (ALMEIDA e SANCHEZ, 2016), que mandou criar escolas públicas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império (BRASIL, 1827) sem fazer qualquer menção aos direitos educacionais dos escravizados e dos africanos.

Entretanto, como as províncias dispunham de relativa autonomia, coube a Paulino José de Souza, então presidente da Província do Rio de Janeiro, sancionar a Lei nº 1/1837, proibindo explicitamente os escravizados e os pretos africanos, ainda que livres ou libertos, de serem admitidos como alunos nas escolas públicas do Rio de Janeiro, sede do Império do Brasil. Essas restrições atingiram os escravizados e os africanos, mas não os negros de modo

geral (FONSECA, 2007). Esse movimento foi seguido por outras províncias, que editaram leis com as mesmas restrições, em flagrante desobediência e violação do átimo de direitos que haviam sido conquistados no texto constitucional por uma parcela minoritária da população negra que vivia no país.

Cumprir destacar que na primeira lei educacional de abrangência nacional a que nos referimos, a Lei de 15 de outubro de 1827, os mesmos requisitos constitucionais que traçavam o perfil do público que teria acesso à educação formal foram mantidos. A exemplo do que se observa no artigo 8, o texto da lei nacional cita somente “cidadãos brasileiros” como sujeitos dos direitos ali expressos sem fazer referência específica alguma à situação jurídica dos negros com respeito à escolarização (BRASIL, 1827). O mesmo não se observa, por outro lado, na lei sancionada na Província do Rio de Janeiro, que cassou de forma inconstitucional direitos educacionais da população negra. Esses direitos já haviam sido previstos na Lei Maior e, por esta razão, não poderiam ser contraditados por normas infraconstitucionais. Como parte importante do Vale do Paraíba escravista (MARQUESE, 2009), as autoridades governamentais e legislativas do Rio de Janeiro, ao lado dos pares de outras províncias integrantes da mesma região, resistiram com máxima devoção às alterações do ordenamento jurídico que pudessem fazer preto parecer gente.

Em 1854, a aprovação de um regulamento para a reforma do ensino primário e secundário, o Decreto 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, mais conhecido como reforma educacional de Couto Ferraz, instituiu a gratuidade das escolas primárias e secundárias e a obrigatoriedade da escola primária para crianças libertas maiores de sete anos (BRASIL, 1854). A reforma, no entanto, excluiu explicitamente do acesso à escola as crianças portadoras de moléstias contagiosas e as crianças escravizadas, população maiormente atingida pelas doenças infectocontagiosas, segundo Rosimeire Pereira dos Santos (2012). Considera-se, por diversas razões, que essa reforma perpetuava a exclusão de escravizados, crianças e adultos libertos do processo de escolarização formal.

O Decreto não estabelecia, por exemplo, ações direcionadas à escolarização da população adulta, composta por significativa quantidade de libertos (SANTOS, 2012). A possibilidade de admissão desse público nas escolas para fins de formação educacional, dependia, segundo Matilde Ribeiro (2004), da disponibilidade de professores para instruí-los. Algumas décadas depois, o Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, viria a estabelecer, segundo Ribeiro (2004), que os negros poderiam estudar somente no período noturno.

Entretanto, de acordo com a autora, foram utilizadas diferentes estratégias com o objetivo de impedir materialmente o acesso desse público à escola.

A partir da segunda metade do século XIX é possível observarmos uma maior evidência da participação de pessoas negras em processos de escolarização, a exemplo do que se observou em cidades como Campinas-SP, onde, além da existência de escolas primárias particulares para filhos de famílias abastadas, havia também algo em torno de cinco escolas públicas destinadas à instrução da população negra de libertos e escravizados, o que sugere a progressividade da prática da escolarização de escravizados, a partir da aprovação da Lei do Ventre Livre (ROMÃO, 2005).

Ainda de acordo com Romão (2005), esta norma determinava que os filhos de escravizadas, nascidos após a data da sua promulgação (28 de setembro de 1871), seriam livres. Esse aumento da participação de pessoas negras nos ambientes escolares é atestado pela presença de crianças negras em fotografias de turmas de alunos de diferentes grupos escolares, entre o final do século XIX e o início do século XX.

A Lei do Ventre Livre é um dos primeiros dispositivos normativos oficiais em que o direito educacional do negro foi explicitamente tratado como um requisito para a efetivação do processo de abolição da escravatura. Daí a sua importância, ao pautarmos a questão da educação para a população negra vista como um direito (PASSOS, 2012).

No início do século XX, o governo provisório de Getúlio Vargas convocou, por meio do Decreto nº 22.621, de 5 de abril de 1933, a Assembleia Nacional Constituinte que redigiu a Constituição de 1934. Esta Carta de Lei se notabilizou por sua inspiração de caráter fascista ao “estimular a educação eugênica” no artigo 138 (BRASIL, 1934). Durante a Era Vargas, o ideal de “limpeza étnica” era vocalizado despididamente por diversos indivíduos e setores da sociedade, política e ideologicamente influentes. Até mesmo a chancelaria brasileira vertia abertamente preconceitos contra negros e outros conjuntos humanos igualmente discriminados.

Ao pesquisar o período, a historiadora Natalia Dos Reis Cruz (2013, p. 4) reproduziu discursos de Oswaldo Aranha, que segundo o testemunho de Ruth Landes, afirmou o seguinte: “devo dizer-lhe que o nosso atraso político que tornou essa ditadura necessária, se explica perfeitamente pelo nosso sangue negro. Infelizmente, por isso estamos tentando expurgar esse sangue, construindo uma nação para todos, limpando a raça brasileira”.

Na ordem internacional, o “Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães” (Partido Nazista) já havia se tornado, em 1933 - ano da terceira Assembleia Nacional

Constituinte brasileira, o maior partido eleito no Reichstag, alcançando imediatamente seu líder, Adolf Hitler, ao posto de Chanceler da Alemanha. Para entender como a influência do Partido Nazista influenciou a política e o ordenamento jurídico brasileiro naquele período, podemos observar alguns aspectos geopolíticos de sua organização no exterior.

De acordo com a historiadora Ana Maria Dietrich (2007), o maior partido nazista fora da Alemanha funcionou no Brasil durante oito anos da Era Vargas, de 1928 a 1938, e só foi proibido depois que suas ações no Brasil começaram a conflitar com os interesses do governo. A sucursal brasileira do partido de Hitler obteve o maior número de adeptos fora da Alemanha (2900 filiados no Brasil), atuando durante uma década em 17 estados brasileiros.

Baseada no racismo, no antissemitismo e na eugenia, a teoria nazista localizava os grupos indígenas, negros e mestiços, predominantes no Brasil, entre o que consideravam ser “raças inferiores” ou “não-raças”, cujo cruzamento com a raça superior (ariana) deveria ser evitado a fim de prevenir um rebaixamento no nível de desenvolvimento avançado da raça mais forte, bem como sua conseqüente degeneração física e intelectual (DIETRICH, 2007). A ascensão de Hitler ao poder (1933) e o fim da II Guerra Mundial (1945) coincidem com a escalada e declínio de Getúlio Vargas no Brasil (1933-1945). O período que abriga a concomitância desses dois fatores, Era Vargas e Terceiro Reich, delimita também o curto intervalo de tempo em que o Estado brasileiro editou nada menos do que duas constituições, a de 1934 e a de 1937. Em nenhuma delas é possível dizer que os direitos sociais, civis e políticos do negro foram observados.

A partir do declínio do Terceiro Reich na Alemanha e início do pós-guerra, Vargas promulga, por meio do Decreto nº 19.86, de 22 de outubro de 1945, a Carta das Nações Unidas, no Brasil. A partir da publicação deste decreto, as disposições do tratado fundamental das Nações Unidas passam a fazer parte do ordenamento jurídico do Estado brasileiro. Em 1948, a ONU proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que foi assinada e ratificada pelo Brasil na mesma data de sua publicação, em 10 de dezembro de 1948. A partir deste momento, diversos Estados pretensamente democráticos formularam suas novas constituições reforçando os compromissos assumidos perante a comunidade internacional no ato de ratificação da DUDH.

A partir de 1948, verifica-se uma reorganização do ordenamento jurídico de diversos países, que irão ajustar progressivamente as suas legislações internas às exigências antidiscriminatórias do direito internacional dentro do contexto do pós-guerra. No Brasil, e

em outras partes do mundo, essa mudança na legislação se deu por pressão das organizações civis nacionais radicadas na luta antirracista, de caráter internacionalista.

Essas organizações conquistam, de início (primeira metade da década de 1950), penalizações muito brandas contra o racismo no Brasil. Mas a legislação antidiscriminatória iria avançando, sob o impacto da pressão exercida pelas mesmas coletividades, até a devida tipificação do racismo como crime, no final da década de 1980.

Em 3 de julho de 1951 foi sancionada a Lei nº 1.390, de autoria de Afonso Arinos de Melo Franco, deputado federal pelo partido União Democrática Nacional (UDN) de Minas Gerais, que transformou a discriminação racial, atos resultantes de preconceito de raça e cor, em contravenção penal no Brasil (SILVEIRA, 2007). Surgia pela primeira vez no país uma lei que tutelava o direito de igualdade entre as pessoas mediante a proibição oficial de atos discriminatórios (RIBEIRO, 1999). A Lei Afonso Arinos, considerada a primeira norma jurídica brasileira antidiscriminatória (CAMPOS, 2016), previa condenação por meio do pagamento de multa ou cumprimento de prisão. A pena máxima prevista era de um ano de reclusão para quem recusasse atender ou receber pessoas em estabelecimento comercial, de ensino e hospedagem, “por preconceito de raça ou de cor” (BRASIL, 1951).

O contexto da edição da Lei Afonso Arinos foi marcado pela visita da dançarina e coreógrafa estadunidense Katherine Dunham ao Brasil. Além de dançarina, Dunham era também formada em antropologia social pela Universidade de Chicago e se destacava como uma das pesquisadoras mais bem reputadas em matéria de conhecimento sobre danças de origem africana (MARTINS, 2013). Esteve no país em 1950 para participar de uma série de eventos que envolviam a ministração de aulas, palestras e apresentações artísticas no âmbito do 1º Congresso do Negro Brasileiro, organizado por Abdias do Nascimento, Guerreiro Ramos e Edson Carneiro (MELGAÇO, 2007).

Durante sua passagem pelo país, Dunham foi impedida de se hospedar, por ser negra, num hotel de luxo próximo ao local das apresentações. Ativista dos direitos civis, utilizou oportunamente o intervalo das apresentações que fazia no Teatro Municipal de São Paulo para denunciar a violência que havia sofrido no cinco estrelas Esplanada (WESTIN, 2020). A comoção pública gerada em torno da situação, tanto dentro quanto fora do país, criou um ambiente favorável à aprovação do primeiro projeto de lei brasileira potencialmente capaz de estabelecer punição contra a prática do racismo. Entretanto, a tipificação de uma conduta como contravenção penal não permite enquadrá-la como crime, dado que contravenções são

consideradas atos infracionais de menor gravidade. Por conseguinte, as penas previstas para as contravenções são mais brandas do que para crimes (MIRABETE, 2003, p. 128).

Arinos não tinha o menor histórico de envolvimento em questões raciais (GRIN e MAIO, 2013) e teria redigido às pressas o projeto de lei que transformou o tipo de discriminação sofrida por Duham em infração penal, ato passível de penalidade (WESTIN, 2020). Mas esta classificação, criticável em razão de sua frouxidão punitiva, foi um primeiro passo importante na direção da criminalização do racismo (DÁVILA, 2017).

Não obstante as críticas à incompletude de sua redação e os questionamentos sobre a idoneidade das motivações do autor do projeto que lhe deu origem (GRIN e MAIO, 2013), a Lei Afonso Arinos teve o mérito de servir às primeiras condenações judiciais por racismo registradas no Brasil (DÁVILA, 2017). Ainda que se possa argumentar que a iniciativa tenha sido uma medida adotada apenas “para inglês ver”, como sustentam Simoní Portela Leal e Francis Musa Boakari (2022), a lei vigeu, mesmo com todos os seus “defeitos”, por mais de três décadas como o principal instrumento jurídico de denúncia formal do racismo.

Considerada uma norma de baixa eficácia (SILVEIRA, 2007), A Lei Afonso Arinos ganhou nova redação a partir da edição da Lei nº 7437, de dezembro de 1985, que incluiu entre as contravenções penais, além dos preconceitos de raça e cor, o preconceito de sexo e estado civil (BODO e BRAGA, 2015). Contudo, sem sofrer qualquer emenda que pudesse aperfeiçoá-la, além de uma única alteração feita pelo próprio autor – para incluir a figura da contravenção por negativa de trabalho –, o carácter casuístico, a má redação e a determinação de punições brandas contra crime dos mais graves (o racismo), tornaram a Lei nº 1.390/51 obsoleta (PRUDENTE, 1988) e insuficientemente responsiva às necessidades dos sujeitos que ela deveria proteger.

No final da década de 1960, mesmo sob vigência do regime militar, promulgou-se o Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969, dando força de lei às medidas propostas pela “Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial”, realizada em Nova York pelas Nações Unidas e assinada pelo Estado brasileiro e outros 181 países (CERD, 2010). Por meio da adoção dessas medidas, os Estados-Partes se comprometeram a tomar “medidas imediatas e eficazes, principalmente no campo do ensino, educação, da cultura e da informação, para lutar contra os preconceitos que levam à discriminação racial e para promover, o entendimento, a tolerância e a amizade entre nações e grupos raciais e étnicos” (BRASIL, 1969)

No final da década de 1980, os problemas contidos na Lei Afonso Arinos são finalmente corrigidos pela Assembleia Nacional Constituinte, que colocou no artigo 52 da Constituição Federal de 1988 a definição da prática de racismo como “crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei” (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, é a base legal que estabelece os direitos e deveres fundamentais dos cidadãos brasileiros. Ela contém diversos artigos que combatem o racismo e promovem a igualdade racial. Alguns desses artigos são: artigo 3º, que estabelece como objetivo fundamental da República Federativa do Brasil a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, promovendo o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; artigo 5º, inciso XLI, que determina que a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei; artigo 170, inciso VII, que estabelece como princípio da ordem econômica a redução das desigualdades regionais e sociais, além da busca pelo pleno emprego.

Dentre os principais artigos da Constituição de 1988 que combatem o racismo e promovem a igualdade racial no Brasil, podemos citar: o artigo 216, que determina que os bens culturais de natureza imaterial, como as práticas e expressões culturais, são de interesse público e devem ser reconhecidos e valorizados, inclusive as manifestações de grupos raciais; o Artigo 215, que estabelece que o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, apoiando e incentivando a valorização e difusão das manifestações culturais; o Artigo 210, que trata especificamente da organização do sistema educacional no Brasil e estabelece que o ensino fundamental é obrigatório e gratuito, assegurada inclusive a sua oferta irrestrita a todas as pessoas. Além dos já mencionados, o artigo 206, estabelece, por sua vez, que o ensino será ministrado com base nos princípios de "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola", respeitando o "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas", as quais também podem ser interpretadas como diretrizes para combater o racismo e promover a diversidade cultural a partir do campo educacional.

Essas disposições surgidas no final da década de 1980 constituíram um avanço bastante significativo, sobretudo quando comparadas à realidade constitucional da década de 1930. A Constituição de 1934 não incluía disposições específicas que garantissem direitos educacionais às pessoas negras. Embora tenha introduzido avanços importantes em termos de direitos sociais e educativos, não houve menção explícita à inclusão racial ou à igualdade de

acesso à educação sem distinções de raça ou cor. Na época de sua promulgação, o sistema educacional brasileiro ainda estava profundamente marcado pela exclusão racial e social. A educação para negros continuava sendo um desafio significativo em razão das práticas discriminatórias e da falta de políticas específicas que promovessem a inclusão racial no sistema educacional.

Portanto, enquanto a Constituição de 1934 representou um relativo avanço sob vários aspectos, ela não abordou diretamente a questão racial, refletindo as limitações e as realidades sociais e políticas do Brasil de sua época.

O direito à educação estava previsto em 1934, mas não com a integralidade e nível de detalhamento emergidos na década de 1980. A Constituição de 1934 foi a segunda constituição republicana do país e introduziu várias inovações importantes em relação aos direitos sociais, incluindo o direito à educação. Dedicou um capítulo inteiro à educação e à cultura, estabelecendo que a educação era um direito de todos e um dever do Estado. Previu a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário no artigo 149. Estabeleceu que o Estado deveria fomentar o ensino secundário e superior, além do ensino técnico e profissional alinhados às necessidades econômicas do país. Garantiu certa autonomia às universidades, permitindo maior liberdade na gestão e nos currículos. Embora tais disposições refletissem um relativo avanço, comparativamente à Constituição de 1891, elas não se equiparam às garantias previstas na Constituição Cidadã, precisamente em razão da omissão, flagrante na versão de 1930, com respeito aos direitos educacionais dos negros, além de outras violações.

O artigo 215 da Constituição Federal de 1988 aborda o tema da cultura no Brasil. Ele estabelece que o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, apoiando e incentivando a valorização e difusão das manifestações culturais. Embora este artigo não trate diretamente do combate ao racismo, é importante ressaltar, a partir da própria leitura das leis 10.639/2003 e a 11.645/2008, que a cultura é um elemento fundamental na promoção da igualdade racial e no combate à discriminação. A valorização e difusão das manifestações culturais afro-brasileiras e indígenas, por exemplo, contribuem para o reconhecimento da diversidade étnico-cultural do país e para o enfrentamento do racismo em seus diferentes aspectos. Além disso, políticas públicas de promoção da cultura que incluem e valorizam as diferentes expressões culturais, sem distinção de raça ou etnia, podem ajudar a criar um ambiente de maior respeitabilidade e proteção para todos os grupos étnicos.

Ainda em 1988, o deputado Carlos Alberto Oliveira dos Santos (PDT), mais conhecido como deputado Caó, apresentou o Projeto de Lei nº 668/88, tipificando como crime atos resultantes de preconceito de raça ou de cor. Prudente explica que após a tramitação no Congresso, o projeto do deputado Caó sofreu diversos vetos presidenciais, mas foi finalmente sancionado, no dia 5 de janeiro de 1989, tornando-se a Lei nº 7.716/89. Mais conhecida como Lei Caó, a norma é definida pela Professora Eunice Prudente como um “marco histórico na legislação brasileira”, por corresponder a uma reivindicação antiga das lideranças negras e de toda a sociedade civil dedicada à defesa dos direitos humanos.

Ao olhar panoramicamente para alguns tópicos da legislação brasileira que trata da criminalização dos atos racistas, acompanhamos tanto a perspectiva de Nilma Lino Gomes (2022) quanto a de Petronilha Silva (BRASIL, 2004), de que a garantia da escolarização da população negra e a construção antirracista passam, necessariamente, pelo combate aos atos discriminatórios e pela promoção de leis antirracistas.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, UNESCO), fundada após a Segunda Guerra Mundial e o Holocausto, como organismo integrante das Nações Unidas, editou, em 1950, *The Race Question*. Uma das primeiras obras publicadas pelo braço educacional da ONU, o trabalho contou com a participação de intelectuais de diferentes nacionalidades abordando o problema do racismo. Entre os anos de 1978 e 2021, a UNESCO realizou uma série de eventos internacionais, as Conferências Mundiais Contra o Racismo (*World Conference Against Racism*, WCAR), visando promover a luta contra ideologias e comportamentos racistas. Desde a sua criação foram realizadas quatro conferências deste tipo. Além das já mencionadas, de 1978 e 1983, a Unesco realizou outras duas, a de 2001 e 2009 (ALVES, 2020)

As duas primeiras conferências, realizadas em 1978 e 1983, ambas na cidade de Genebra, Suíça, pautaram principalmente o regime do apartheid na África do Sul. Realizada em agosto de 1978 e denominada “Conferência Mundial de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial”, o evento foi considerado bastante significativo por ser a primeira iniciativa internacional de grande escala dedicada à discussão e combate ao racismo e ao preconceito racial. De sua realização resultou a Declaração e Plano de Ação de Genebra, que delineou uma série de medidas e estratégias para promover a igualdade racial e combater o racismo em todo o mundo. A Declaração e Plano de Ação de Genebra destacaram a importância da educação, da conscientização social, da legislação antidiscriminatória e da

cooperação internacional como instrumentos essenciais na luta contra o racismo. Essa conferência foi um marco na história da luta antirracista e estabeleceu um precedente para outras iniciativas semelhantes e subsequentes sobre o tema. Foi a primeira conferência das Nações Unidas sobre o racismo e ocorreu cinco anos após a Assembleia Geral ter estabelecido a Década de Ação de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial.

A Declaração e o Programa de Ação que resultaram da Conferência afirmavam, em parte, que todos os seres humanos nascem iguais em dignidade e direitos. Qualquer doutrina de superioridade racial seria, por conseguinte, cientificamente falsa, moralmente condenável, socialmente injusta e perigosa, sem qualquer justificação. O racismo e a discriminação racial foram considerados flagelos permanentes que deveriam ser erradicados em todo o mundo. Por conseguinte, os recursos educacionais nos níveis nacionais, regionais e internacionais deveriam ser mobilizados e aplicados de modo a promover a cooperação mútua entre todos os seres humanos e, o ensino, amparado em bases científicas que demonstrassem a igualdade de todos os seres humanos, independentemente de sua condição étnico-racial. A valorização da diversidade cultural, com o objetivo de destruir a base das atitudes e práticas racistas, também foi devidamente ponderado. Declarou-se ainda que todos os povos e todos os grupos humanos contribuíram para o progresso da civilização e das culturas que constituem o patrimônio comum da humanidade e que, portanto, todas as formas de discriminação geram violações dos direitos humanos fundamentais. As políticas governamentais que se baseiam na teoria da superioridade ou ódio raciais foram declaradas severamente nocivas às relações amistosas entre os povos e à cooperação entre as nações (ASSEMBLY, 1978).

Cinco anos após a realização da primeira Conferência Mundial de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial, realizou-se uma segunda conferência na mesma cidade, Genebra, em 1983. A “World Conference to Combat Racism and Racial Discrimination” aconteceu em agosto daquele ano. O Programa de Ação adotado pela Conferência encaminhou os seguintes pontos: ação para combater o *apartheid*; educação, ensino e formação para criar um ambiente propício à erradicação do racismo e da discriminação racial; difusão da informação e papel dos meios de comunicação social na luta contra o racismo e a discriminação racial; medidas de promoção e proteção dos direitos humanos das pessoas pertencentes a grupos minoritários, da população indígena e das pessoas e trabalhadores migrantes que são objeto de discriminação racial; procedimentos de recurso para as vítimas de discriminação racial; aplicação da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial e de outros instrumentos internacionais conexos; legislação e

instituições nacionais; seminários e estudos; ações das organizações não governamentais; cooperação internacional.

Em 1997, a Assembleia Geral decidiu realizar a terceira Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância. O evento aconteceu entre os 31 de agosto e 7 de setembro de 2001, em Durban, na África do Sul com o nome “Conferência Mundial de Durban contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância”.

O Brasil participou desta edição, levando a maior das delegações presentes ao evento e assumindo, entre outros compromissos, o da “forte determinação em fazer da luta contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata e a proteção das vítimas, uma alta prioridade” para o país (DOMINGUEZ, 2021).

Em função da conferência mundial de Durban, a imprensa brasileira passou a divulgar mais informações, no ano de 2021, sobre a questão racial (SANTOS, 2005). Dentro desse contexto, o governo brasileiro, sob impacto das reivindicações de organizações sociais antirracistas, terminou levando a Durban a proposta de instituir cotas raciais para ingresso de negros nas universidades públicas do país, ao que a Folha de São Paulo e outros jornais de grande circulação na época se opuseram veementemente (FOLHA DE S.PAULO, 2001).

No ano seguinte, Luiz Inácio Lula da Silva (PT) assumiu o poder e sancionou, em seu primeiro ano de mandato, a Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, alterando a Lei nº 9.394 (LDB), de 20 de dezembro de 1996, para incluir o estudo das africanidades no currículo educacional. Em 2008, essas novas disposições foram, por sua vez, revisadas a fim de se incluir na LDB a obrigatoriedade também do ensino da cultura dos povos indígenas brasileiros e o resgate de suas contribuições à história do Brasil.

O documento final da Conferência de Durban (2001) foi a Declaração e o Programa de Ação de Durban, uma pauta mundial de ações para combater o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata. A Declaração e o Programa de Ação de Durban incluíram medidas de grande alcance para combater o racismo em todas as suas manifestações, apelando às legislações antidiscriminatórias e medidas governamentais mais rigorosas. O aperfeiçoamento dos sistemas de ensino, o acesso à saúde e à justiça também foram previstos. A Declaração estabeleceu ainda a realização de maiores esforços para combater a pobreza e garantir o desenvolvimento e melhores condições de vida às vítimas de racismo. O multiculturalismo, o respeito ao Estado de direito e aos direitos humanos foram também exortados.

Ao apresentarem um Programa de Ação, os participantes na conferência afirmaram que o esforço mundial para a eliminação total do racismo, da discriminação racial, da xenofobia e da intolerância correlacionada deveria ser empreendido através de iniciativas multilaterais e internacionalizadas. As recomendações contidas no Programa de Ação deveriam ser seguidas por indivíduos e povos por meio de um espírito de solidariedade e de cooperação internacional que observassem os objetivos e princípios da Carta das Nações Unidas e de outros instrumentos internacionais importantes.

Por fim, uma avaliação dos possíveis avanços logrados desde a Conferência de Durban de 2001 aconteceu oito anos depois. A Conferência de Revisão de Durban, que aconteceu entre os dias 20 e 24 de abril de 2009, em Genebra, avaliou a evolução das ações desenvolvidas em face dos objetivos estabelecidos pela Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata. Realizada novamente em Durban, a Conferência de Revisão serviu como catalisador para o cumprimento das promessas da Declaração de Durban I e do Programa de Ação celebrado na Conferência Mundial anterior, através de ações, iniciativas e soluções práticas repactuadas.

Em 22 de setembro de 2011, a Assembleia Geral realizou uma reunião de alto nível de um dia em Nova Iorque para comemorar o 10.º aniversário da Declaração e do Programa de Ação de Durban, o plano de ação da comunidade internacional para combater o racismo, que foi adotado por consenso na Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata. Realizada em Durban, na África do Sul, em 2001, como uma agenda inovadora, a reunião orientou e reforçou ações direcionadas a combater todas as formas de racismo e discriminação racial.

O 10.º aniversário foi visto como uma oportunidade para reforçar o empenhamento político na luta contra o racismo e a discriminação racial, tendo ocorrido durante o “Ano Internacional dos Afrodescendentes”, em 2011. Na sessão plenária de abertura da reunião, os líderes mundiais adotaram por consenso uma declaração política que proclama a sua “firme determinação em fazer da luta contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata, bem como da proteção das vítimas, uma prioridade absoluta dos países signatários”.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), como o próprio nome indica, reúne as normas que disciplinam a educação escolar no país. Sua história remonta a várias décadas, marcada por mudanças políticas, sociais e educacionais significativas no país. A primeira LDB foi promulgada em 1961, durante o governo de Jânio

Quadros. Conhecida como Lei 4.024/61, ela estabeleceu as bases do sistema educacional brasileiro, definindo a estrutura e os princípios da educação nacional. No entanto, é importante observar que essa lei não tratava especificamente dos direitos educacionais do negro de forma explícita.

A LDB de 1961 abordava questões relacionadas à estrutura e organização do sistema educacional brasileiro, incluindo a definição de princípios e diretrizes para a educação nacional, a regulamentação dos diferentes níveis e modalidades de ensino, a formação e valorização dos profissionais da educação, entre outros aspectos (BRASIL, 1961).

A segunda LDB data de 1971. Com o golpe militar de 1964, o regime militar promoveu diversas mudanças na legislação educacional. Em 1971, foi aprovada uma nova LDB (Lei 5.692/71), que introduziu mudanças significativas no ensino secundário, como a instituição do ensino de 1º e 2º graus. A partir do processo de redemocratização do Brasil, durante os anos 1980, intensificaram-se os debates em torno da educação e da necessidade de reformas no sistema educacional. Movimentos sociais, educadores e entidades da sociedade civil passaram a pressionar por mudanças na legislação educacional.

Após intensos debates e negociações, foi promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. A Lei 9.394/96 introduziu diversas mudanças no sistema educacional brasileiro, incluindo a ampliação da educação básica para nove anos, a valorização do ensino fundamental e médio, e a criação da educação à distância.

Desde sua promulgação em 1996, a LDB passou por algumas alterações e atualizações, visando uma adaptação às demandas e desafios contemporâneos da educação brasileira. Uma dessas alterações diz respeito à inclusão do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE). A LDB continua sendo uma legislação fundamental para o sistema educacional brasileiro, estabelecendo os princípios, diretrizes e bases para a educação em todo o país. As mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) contribuíram para fortalecer o combate ao racismo no sistema educacional brasileiro.

Uma das mudanças mais significativas na LDB foi a inclusão da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todos os níveis de ensino, por meio das leis 10639/2003 e 11645/2008. Como se verá no tópico seguinte, isso foi fundamental para combater estereótipos e preconceitos e promover o reconhecimento e valorização da diversidade étnico-cultural no Brasil.

A LDB, seguindo o que dispõe o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 – conforme analisado anteriormente - disciplina os princípios que visam garantir a igualdade de acesso e permanência na escola para todos os brasileiros, sem discriminação de qualquer natureza. A realização deste princípio compreende o combate ao racismo e a promoção de políticas que buscam garantir que todos os estudantes, independentemente de sua origem étnico-racial, tenham oportunidades iguais de educação. A LDB enfatiza a importância de uma educação que valorize a diversidade cultural brasileira. Ao reconhecer e celebrar as diferentes culturas presentes no país, a lei contribui para combater o racismo, promover o respeito e a convivência entre os diferentes grupos étnicos.

1.2 Presença africana e afrodiáspórica nas DCN-ERER

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988 (CF/88) reserva exclusivamente à União o poder de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, prerrogativa materializada pelo Estado Brasileiro por meio da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB). A harmonia entre a Constituição Federal e a LDB é essencial para garantir a estabilidade e a coerência no sistema educacional brasileiro.

A relação entre a Constituição Federal e a LDB no contexto jurídico brasileiro é fundamental para a organização e normatização do sistema educacional do país. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 205, que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, conferindo a ela uma importância destacada na construção da sociedade brasileira. A LDB, portanto, ao detalhar as normas que regem o sistema educacional brasileiro, estabelece as diretrizes da educação, versando sobre os níveis e modalidades de ensino, a estrutura curricular, a gestão escolar e os recursos destinados à educação.

Uma das atribuições da LDB no processo de normatização da educação brasileira foi atribuir função normativa, consultiva, supervisora e permanentemente ativa ao Conselho Nacional de Educação (CNE), instituição fundamental no cenário educacional brasileiro que ganhou relevância a partir da promulgação da CF/88, que reafirma a importância da participação social na gestão educacional. A configuração atual do CNE foi estabelecida pela Lei nº 9131, de 25 de novembro de 1995.

O CNE é composto por membros indicados e nomeados pelo Presidente da República. Tais pessoas são representantes de diversos setores da sociedade, principalmente educadores, pesquisadores e entidades empresariais e profissionais vinculadas ao campo da Educação. O CNE desempenha papel crucial na definição de normas e diretrizes para a educação nacional, atuando como um instrumento de diálogo e construção coletiva.

Através de uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)², estabelecida no contexto de discussões e iniciativas para o enfrentamento das desigualdades raciais históricas do país, emergiu a necessidade da elaboração de diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais, complementando a alteração da LDB ocorrida em 2003 através da Lei nº 10639/2003, que estabelecia o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.

Assim, o Conselho Pleno do CNE instituiu, por sua vez, no dia 17 de junho de 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e para o Ensino de História e Culturas Afro-Brasileira e Africana, documento que delineou, por conseguinte, as referências filosóficas a serem observadas pelos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, na execução da Política Nacional de Educação (BRASIL, 2004).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCN-ERER) surgiram como resultado de um movimento mais amplo de reconhecimento da importância de incluir a temática étnico-racial no currículo escolar brasileiro e promover a valorização da diversidade étnico-racial no sistema educacional do país. Essas diretrizes foram instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, e posteriormente revisadas e atualizadas. O surgimento das DCN-ERER foi impulsionado por uma série de fatores, incluindo a organização da sociedade civil e ativismo político.

A luta do movimento negro brasileiro e de outros grupos étnico-raciais por reconhecimento, igualdade e justiça foi fundamental para chamar a atenção para a necessidade de incluir a perspectiva étnico-racial no sistema educacional do país.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, estabeleceu as bases jurídicas necessárias à inclusão da temática

² Secretaria especial subordinada à presidência da República durante os governos do Partido dos Trabalhadores. A SEPPIR foi extinta em 2018. Em 2023, no início do terceiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, as atribuições desta Secretaria foram distribuídas entre o Ministério da Igualdade Racial e o Ministério dos Povos Originários.

étnico-racial na educação brasileira. A realização de conferências, seminários e debates sobre educação, diversidade étnico-racial e combate ao racismo contribuíram para sensibilizar gestores educacionais, professores e outros atores sobre a importância de promover uma educação antirracista, não violenta e antidiscriminatória.

Os compromissos assumidos pelo Brasil em fóruns internacionais, como a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas (Durban, 2001), também influenciaram a elaboração das DCN-ERER. Com base nesses e em outros fatores, as DCN-ERER foram elaboradas como uma resposta à necessidade de promover uma educação que valorize a diversidade étnico-racial brasileira, capaz de combater o racismo e a discriminação racial e promover o respeito à pluralidade cultural no país.

Ao fixar tais diretrizes, o CNE estabeleceu o lugar das autorias negras na execução da legislação educacional antirracista e apresentou também as bases teóricas e pedagógicas necessárias ao seu estudo mediante a enumeração dos seguintes princípios: 1. Consciência política e histórica da diversidade; 2. Fortalecimento de identidades e de direitos; 3. Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. Vejamos a seguir do que trata cada um deles a fim de que possamos discorrer um pouco mais detidamente sobre o terceiro princípio e sua relação com esta pesquisa (BRASIL, 2004).

O primeiro princípio, “Consciência política e histórica da diversidade”, exorta a igualdade existencial entre os sujeitos, o reconhecimento da diversidade étnica como característica compositiva da sociedade à qual pertencem e a valorização, sem qualquer tipo de hierarquização, da história e cultura próprias de cada coletividade humana. Incentiva especialmente a busca do conhecimento e o redimensionamento valorativo da história dos povos africanos e indígenas na construção cultural brasileira e a resistência política à injustiça racial historicamente cometida contra essas populações.

Tal princípio consagra a superação da discriminação por meio do desenvolvimento de um pensar crítico frente às ideologias racistas. Projeta a erradicação de teorias prejudiciais à ação e emancipação política das pessoas negras, como o chamado “mito da democracia racial”. Estimula a capacitação de educadores com pouco conhecimento sobre a temática étnico-racial promovendo a sua qualificação para o debate público, a docência antirracista e a luta por uma sociedade justa.

O segundo princípio, “Fortalecimento de identidades e direitos”, orienta o desfazimento da historicidade negada ou distorcida das populações negras mediante a

afirmação da identidade. Preconiza a desconstrução de imagens desintegradoras por meio da instrução formal e do combate à violação de direitos. Estimula a ampliação do acesso à informação como estratégia de afirmação da diversidade da população brasileira e define o ambiente escolar como espaço de recriação de identidades étnicas ponderando a importância dos estabelecimentos escolares nas periferias urbanas e zonas rurais frente a esse objetivo.

O terceiro princípio, por sua vez, estabelece, entre outras coisas, que o ensino sobre história e cultura africana deverá se dar através de meios diversificados visando o estudo e divulgação dos contributos dos povos africanos e de seus descendentes à

[...] história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (BRASIL, 2004. p.).

Neste ponto, o documento cita nominalmente algumas personalidades negras de diferentes áreas de atuação a fim de ilustrar o que se pretende designar com tal disposição. Neste sentido são feitas, *ipsis litteris*, as seguintes menções: Rainha Nzinga, Toussaint-L'Ouverture, Martin Luther King, Malcom X, Marcus Garvey, Aimé Césaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira.

Para cumprir essa finalidade, as DCN-ERER orienta que os estabelecimentos de educação superior e de educação básica, em todos os níveis e modalidades: a) incluam personagens negras e de outros grupos étnico-raciais em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado nas escolas; b) organizem centros de documentação, bibliotecas, midiatecas, museus, exposições que divulguem valores, pensamentos e estilos de vida dos diferentes grupos étnico-raciais brasileiros e, em especial, dos afrodescendentes; c) identifiquem, com o apoio de núcleos especializados, fontes de conhecimentos de origem africana, a fim de selecionar conteúdos e métodos correlativos de ensino-aprendizagem; d) incentivem pesquisas sobre processos educativos radicados em valores, visões de mundo e conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliar e fortalecer as bases teóricas da educação brasileira.

A educação das relações étnico-raciais está situada dentro de um espaço conceitual mais amplo, de estudos e práticas educacionais antidiscriminatórias em franco desenvolvimento no contexto acadêmico e escolar brasileiro. Tais estudos e práticas se associam ou se equivalem, sob o ponto de vista ético (antidiscriminatório), à educação antirracista, ainda que não se encontrem neste instante normatizadas em sua totalidade por leis

específicas, como se observa no caso particular que nos ocupa, ou reunidas como subitens de um mesmo programa formativo, seja em nível escolar ou universitário.

Dentre as modalidades aludidas aqui podemos destacar as seguintes: pedagogias feministas, pedagogia *queer*, educação interreligiosa, educação indígena, educação para a diversidade geracional etc. Em meio a esse contexto, o objetivo do que se seguirá é analisar o papel da produção teórica escrita por pessoas negras a partir da sua importância para a realização de ações de combate ao racismo e outras formas de discriminação, tal como previsto nos princípios que constituem as bases filosóficas e pedagógicas propostas pelo Conselho Nacional de Educação (RESOLUÇÃO Nº 1, de 17 de junho 2004), que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a ERER.

A inclusão da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena” no currículo oficial dos estabelecimentos públicos e privados de ensino fundamental e médio é, como vimos inicialmente, um dever do Estado Brasileiro e um direito assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, LEI Nº 9.394), que estabelece:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

De acordo com a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, relatora do parecer técnico nº 003/2004, que sustenta as DCN-ERER, o sentido de se estudar história e cultura afro-brasileira e africana consiste na possibilidade de reeducar as relações étnico-raciais de forma a combater o racismo:

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre

descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas.
(Brasil, 2004a, p. 2)

O combate ao racismo aparece, dentro desse contexto de fundamentação legal, como um compromisso ético orientador do estudo e do ensino das africanidades. Cumpre observar, portanto, que o referido parecer não recomenda a produção de um conhecimento neutro, sob o ponto de vista político e social, mas, sim, comprometido com a superação da violência racial, tanto na ordem pessoal quanto interpessoal e, em especial, no fazer científico, dada a advertência que traz com respeito à importância das pessoas negras expressarem suas próprias visões de mundo e seus pensamentos, sem qualquer tipo de tutela ou submetimento às culturas que têm reivindicado historicamente um lugar central ou de superioridade em relação às demais.

A partir da análise inicial desses dois primeiros elementos, da legislação que determina o estudo da temática em questão, por um lado, e do parecer técnico que orienta e disciplina a sua execução, por outro, identificamos a necessidade de resgatar e alentar a emergência de novos pontos de vista, concepções, paradigmas, métodos de pensamento e interpretações historiográficas capazes de gerar um olhar coerente sobre a história e a cultura negra, um olhar antirracista e de descolonização sobre a trajetória e identidade das populações africanas e afrodescendentes.

Os documentos aos quais nos referimos indicam, em seu conjunto, a necessidade e urgência de se recuperar a história da produção intelectual negra, multiplicando novos estudos e publicações, considerando as perspectivas negras sobre o seu próprio processo histórico, cultural e civilizatório. Retirando a visão eurocêntrica do locus central de produção epistêmica.

Pensar em novas epistemologias, como tem sido nomeado esse movimento, consiste em revisar a versão eurocêntrica da história dos povos africanos e elaborar, a partir daí ou de pautas próprias, uma cosmovisão sobre a sua trajetória dos povos negros. Essa concepção deve estar apoiada em bases conceituais e filosóficas autorreferenciadas ou, por assim dizer, no pensamento de autorias negras comprometidas com a superação do racismo em todos os níveis de sua expressão.

No sentido exposto acima, autoras e autores negros, como Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Théophile Obenga, Joseph Ki-Zerbo e Cheikh Anta Diop, constituem-se como fontes privilegiadas para a elaboração de considerações plausíveis a respeito das possibilidades de aperfeiçoamento da implementação

da LBD no tocante ao estudo das africanidades. A ênfase que daremos à obra deste último autor mencionado, Diop, justifica-se pelo que poderíamos explicar citando Molefi Kete Asante:

O falecido Cheikh Anta Diop do Senegal fez mais do que qualquer outra pessoa para reintroduzir o africano como tema no contexto da história e da cultura africanas. Foi a ambição singular de Diop como um erudito de reordenar a história da África e reposicionar o africano no centro de sua própria história (1998). Este foi um grande avanço durante o tempo em que tantos escritores e estudiosos africanos estavam correndo atrás da Europa para provar o próprio ponto de vista da Europa sobre o resto do mundo. Diop estava confiante de que a história da África não poderia ser escrita sem lançar fora as falsificações da Europa. Fazer isso não era apenas politicamente e profissionalmente perigoso, mas era considerado impossível, dadas as centenas de anos de informações acumuladas nas bibliotecas do Ocidente. (ASANTE, 2016. p. 6)

Reagindo às críticas daqueles que compreendem a afrocentricidade como uma simples reação revanchista ao eurocentrismo ou a mesma coisa, porém com sinal invertido, Asante (1987) explica que semelhante corrente de pensamento “não é uma versão negra do eurocentrismo”.

É por esta razão que neste estudo, procurou-se identificar num primeiro momento o quadro normativo que disciplina a transmissão desses saberes através de legislações definidoras de práticas educativas afrocentradas, que, por sua vez, caracterizam avanços importantes para a reeducação das relações étnico-raciais, entendida aqui como meta principal da inserção curricular das africanidades na rede de ensino fundamental e médio. Num segundo momento, focaliza-se no resgate dos aportes científicos e filosóficos feitos por pesquisadoras e pesquisadores africanos e afro-diaspóricos. Esses pesquisadores se dedicaram à compreensão e produção de conhecimento acerca da história e da cultura de seus próprios povos a fim de contribuir para o avanço do conhecimento sobre o processo cultural e histórico das populações negras.

1.3 Literatura africana e afrodiaspórica: aportes teórico-conceituais

Apesar de se constituir, segundo dados do *The Trans-Atlantic Slave Trade Database* (2021), como o país que mais recebeu africanos escravizados em todo o planeta, quase metade de um total de mais de 12 milhões de indivíduos expatriados violentamente de suas terras pelo tráfico negreiro, o Brasil é um dos lugares que registra o menor número de produções escritas por africanos ou descendentes de africanos (SANTANA, 2018).

Em “A extraordinária odisseia do comerciante Ijebu que foi escravo no Brasil e homem livre na França”, Aderivaldo Ramos de Santana (2018) observa que, à diferença do que vemos nas ex-colônias inglesas, o Brasil, ao lado de Cuba, França e Caribe francês, conta com um número muito reduzido de produções desse tipo. A tarefa, portanto, de construir um quadro sinóptico que nos permita exercitar um olhar sintetizador sobre a produção teórica africana e afrodiaspórica exige o mapeamento de obras antigas e bastante raras em língua portuguesa.

A escassez de produções autorais feitas por africanos em território brasileiro, bem como os benefícios do exercício de um olhar em perspectiva histórica sobre o fenômeno da produção escrita antirracista, colocam a necessidade de levantarmos e reportarmos, adicionalmente, dados da literatura estrangeira, e não somente brasileira, para o correto rastreamento dos componentes mais remotos daquilo que designamos contemporaneamente sob o uso da expressão “teorias antirracistas” ou “antirracismo teórico”.

O processo histórico das teorias em questão radica na segunda metade do século XVIII com as produções escritas em línguas não-maternas por africanos libertos, entre os quais podemos destacar Ignatius Sancho, Olaudah Equiano (também chamado Gustavus Vasa) e Ottobah Cugoano (HRBEK, 2010) contemporâneos de Toussaint Louverture, líder da insurreição ocorrida no Haiti, entre os anos de 1796 e 1802, que levou à independência da ilha (SILO, 1996). A abolição do comércio de escravizados e a denúncia das condições desumanas do tráfico, bem como de toda a sorte de violências praticadas pelas grandes companhias coloniais europeias, compunham o quadro das preocupações centrais desses autores, ao registrarem sob a forma de autobiografias, suas próprias memórias sobre a captura, o transporte e o desembarque forçado em terras distantes.

Ao nos referirmos à produção escrita por africanos, em língua não-materna, como o marco inaugural da produção intelectual que estudamos aqui, é necessário termos presente o

fato de que a famosa visão hegeliana, negadora da existência da historicidade da África e dos africanos (FAGE; KI-ZERBO, 2010), seguia vigente e vivia o seu apogeu no mesmo período em que a produção teórica antirracista dava os seus primeiros passos.

É no mesmo momento histórico em que autores brancos setecentistas – notáveis por sua erudição e contribuição à ciência, tais como David Hume, Immanuel Kant e Friedrich Hegel - publicavam suas teorizações supremacistas em relação à África e aos africanos que encontramos os primeiros registros da produção teórica que nos ocupa.

As fontes narrativas autobiográficas produzidas por ex-escravizados são suficientes para demonstrar a absoluta carência de fundamentação lógica na visão desumanizadora que, embora vocalizada pelos “notáveis” da época, não decorria apenas de seu juízo pessoal, senão do *zeitgeist*, o espírito do tempo, em que essas ideias de superioridade racial branca eram forjadas.

Quando falamos sobre produção teórica antirracista, africana e afrodiaspórica, estamos nos referindo basicamente a materiais escritos por africanos ou por seus descendentes a fim de resistir, frear ou fazer cessar o racismo, o tráfico e o escravismo. Essa produção emerge originalmente em línguas não-maternas (CUGOANO; WINTER, 2021). Disto não se depreende, evidentemente, qualquer corroboração à “ideia” de que a história do negro começa a partir de sua alfabetização pelo homem branco, mas, sim, que o espectro diversificado de produções da literatura que encerra as teorias sobre as quais nos concentramos radica a partir do contato entre estes dois mundos: o mundo ideológico dos teóricos racistas e o dos que lutavam discursivamente (embora não apenas) contra as práticas e teses defendidas por eles.

Não descarto a possibilidade da existência de uma literatura africana antirracista anterior ao instituto do tráfico ou ao comércio negreiro, mas ela não será explorada neste trabalho. Aqui, a expressão “produção teórica antirracista” designará unicamente teorias de resistência ao racismo formalizadas em registros escritos. Será levada em conta, portanto, uma forma de produção que não prescinde da utilização de códigos de linguagem inteligíveis àqueles que praticaram historicamente, e de modo organizado (em nível físico, psicológico e ideológico), a violência racial (SILO, 2006).

Refiro-me a uma fração mais ou menos específica dos povos caucasóides que, não satisfeitos em fazer escravos, desenvolveram de forma sistemática teses de supremacismo racial para justificar este expediente atroz que se constituía como elemento fundamental de sua economia: o escravismo, cuja prática deu origem às “justificativas” que denominamos racismo.

Mas a produção escrita de que tratamos não se dirigia, no seu nascedouro, somente aos agressores. Ela nasce da atividade redacional dos africanos que aprenderam a se expressar nas línguas dos brancos e se desenvolve por meio da escrita dos negros nascidos em diáspora, alfabetizados nas línguas daqueles que os expatriaram de suas terras nas Áfricas. Essas observações sobre o caráter precursor da literatura africana produzida em línguas estrangeiras se baseiam nos estudos feitos por Ivan Hrbek (2010) sobre as fontes narrativas escritas por africanos a partir do século XV. Hrbek assinala, além das obras dos três autores mencionados anteriormente (Ignatius Sancho, Ottobah Cugoano e Oloduah Equiano), a existência de Antera Duke, cujos manuscritos feitos na forma de diário constituem uma importante fonte de informações sobre a atividade portuária em torno do comércio negreiro daquele período.

As diversas obras de Ignatius Sancho, Olaudah Equiano e Ottobah Cugoano apresentam algumas características comuns que nos permitem classificá-las como produtos teóricos de uma mesma geração de intelectuais: 1. são escritos de autoria africana que apresentam certo nível de erudição ainda que tenham sido feitos em língua não-materna (o inglês); 2. contêm denúncia sistemática de todas as formas de violência (não apenas racial) exercidas pelo sistema de valores e práticas econômicas epocais; 3. constituíam-se como tática de luta intelectual aplicada às situações concretas de seu tempo, tais como: tráfico, comércio, torturas e escravização de seres humanos; 4. apresentam-se, do ponto de vista formal, sob o gênero literário narrativo, mas teorizam e refletem em profundidade sobre o mau que denunciam; 5. o *locus enunciativo* é o de alguém que reivindica o reconhecimento da humanidade dos autobiografados (escravizados); 6. contemporaneidade: as obras foram escritas e originalmente publicadas entre as décadas de 1740 e 1790; 7. diferem-se da produção teórica surgida nas gerações posteriores, não apenas pela natureza das questões tratadas, mas pelo gênero literário utilizado para a exposição de teorias e outras informações; 8. integram, devido à existência dos denominadores comuns anteriormente arrolados, um mesmo subconjunto de escritos aparentemente precursores (para não dizer pioneiros), dentro do grande espectro literário e multidisciplinar das teorias antirracistas.

Saindo do século XVIII rumo ao século XIX, as teorias antirracistas evidenciam um expressivo salto documental, dada a riqueza de trabalhos publicados a partir desse momento. Nesse período, encontramos os trabalhos redigidos pela geração sucessora à dos pioneiros africanos, que escreviam em língua estrangeira. Surgem aqui os documentos escritos por descendentes de africanos que têm a própria língua do branco como o seu idioma nativo. A esta altura já não estamos falando unicamente do gênero narrativo, característico do período

protagonizado pelos pioneiros, ou de textos autobiográficos, que denunciavam a um só tempo a violência contra indivíduos e povos no grande mercado do tráfico. Estamos falando do aparecimento de uma produção com discursos de liberdade, porém em outro nível, que focaliza questões geopolíticas visando não somente a abolição do comércio de escravos, mas, além disso, a erradicação da escravatura em si e a independização das colônias pelos próprios escravizados.

Entre o final da década de 1790 e a primeira metade do século XIX surgem os primeiros escritos afro-diaspóricos antirracistas produzidos no Novo Mundo; no Haiti e em Cuba, com Louis Félix Mathurin Boisrond-Tonnerre (1776 – 1806) e Juan Francisco Manzano (1797 – 1856), respectivamente. Enquanto o primeiro parecia mais preocupado com a formulação dos textos que formalizaram o novo status político-governamental do Haiti, como primeiro país do planeta a abolir o escravismo e primeira nação a se independizar politicamente na América Latina, o segundo viria a se notabilizar como um dos autores do antirracismo mais profícuos em língua espanhola em todo o século XIX.

Embora a Dinamarca tenha promulgado em 1792 o primeiro decreto abolicionista de uma nação europeia (DRESCHER, 2011), o que o Império Colonial Dinamarquês proibiu de fato foi somente o tráfico e tal medida não entraria em vigor antes de 1803. Os Estados Unidos e a Grã-Bretanha, por sua vez, o fizeram apenas em 1807. Somente a França, sob o calor das revoluções incendiárias em suas colônias, aboliria o tráfico e a escravatura a um só tempo, em 1794 (MARQUES, 1994).

As produções caribenhas, estadunidenses e sul-americanas que mencionamos são, obviamente, alguns exemplos, talvez icônicos, das produções escritas que circulavam em diáspora e não uma listagem exaustiva de tudo o que se produziu no período. Constituem, ademais, um quadro baseado no estado atual das amostras documentais disponíveis a partir do material legado pelas pesquisas historiográficas sobre os arquivos escritos da época.

A emergência do fenômeno teórico antirracista em diáspora se dá, nos Estados Unidos, com Frederick Douglass (1818 – 1895), Martin Delany (1821 – 1885) e Edward Blyden (1832 – 1912) e, no Brasil, com Maria Firmina dos Reis (1822 – 1917) e Luís Gonzaga Pinto da Gama (1830 – 1882), cujas obras, ao lado da produção do estadunidense Edward Blyden, ambos nascidos na década de 1830, conectam esses autores mais à classe de questões enfrentadas na segunda metade do século XIX do que às do final do século anterior.

Em linhas gerais, poderíamos dizer que se o escravismo e o colonialismo se constituíram como alvos principais das teorias antirracistas produzidas durante o primeiro

ciclo histórico ao qual nos referimos, o mesmo não se verifica com relação ao ocorrido no período seguinte. Nesta etapa, a materialidade dos objetos que se encontravam sob disputa na luta pela abolição – elementos tão tangíveis quanto o corpo e a terra – dá lugar a outro nível de exigências, que já não gravitam apenas em torno da libertação das últimas colônias europeias em África, senão da erradicação dos regimes segregacionistas proibitivos das relações interpessoais livres em diáspora (*apathoid*) e das relações internacionais entre vastas regiões africanas cindidas pela Partilha.

Eis aqui a problemática em torno da qual vemos emergir, em África, as produções de Kwame Nkrumah, Joseph Ki-Zerbo e Cheikh Anta Diop; e em diáspora, os trabalhos de Jean Price-Mars, no Haiti, de Marcus Garvey, na Jamaica, e de Alex Haley, Martin Luther King e Malcon X, nos Estados Unidos, apenas para citar alguns exemplos. A essa produção também poderíamos acrescentar escritos e discursos de outros líderes que combateram – não apenas de maneira discursiva, mas física – o racismo e o colonialismo, tais como Stephen Bantu Biko e Nelson Rolihlahla Mandela, na África do Sul.

Da literatura antirracista produzida em língua inglesa, bastante profícua, destacamos as obras de Martin R. Delany³, autor de uma dezena de livros⁴, Frederick Douglass, Edward Wilmot Blyden, Philippe Hannibal Price e William Edward Burghardt (W. E. B. Du Bois). Do mundo francófono, as produções dos autores haitianos Louis Boisrond Tonnerre⁵, redator do *L'Acte de l'Indépendance de la République d'Haiti* (1804) e Joseph-Anténor Firmin, autor de *De l'égalité des races humaines* (1885). E, da literatura brasileira, produzida em língua portuguesa, as produções de Maria Firmina dos Reis⁶ e de Luís Gonzaga Pinto da Gama⁷.

Já no alvorecer do século XX localizamos as produções do jamaicano Marcus Garvey e do haitiano Jean Price-Mars enfrentando uma outra classe de questões objetivas, dada a emergência de um contexto em que o tráfico negreiro e o escravismo haviam sido formalmente abolidos. Mas o mesmo não se observava com respeito ao colonialismo e ao

³ Nascimento: 6 de maio de 1812, Charles Town, Virgínia Ocidental, EUA. Falecimento: 24 de janeiro de 1885, Wilberforce, Ohio, EUA

⁴ Entre os quais destacamos *Political Destiny of the Colored Race on the American Continent* (Destino político da raça de cor no continente americano), publicado em 1854, e *Official Report of the Niger Valley Exploring Party* (Relatório oficial do Grupo de Exploração do Vale do Níger), publicado 1861.

⁵ Nascimento: 6 de junho de 1776, Haiti. Falecimento: 24 de outubro de 1806, Porto Príncipe, Haiti

⁶ Nascimento: 11 de março de 1822, São Luís, Maranhão. Falecimento: 11 de novembro de 1917, Guimarães, Maranhão

⁷ Nascimento: 21 de junho de 1830, Salvador, Bahia. Falecimento: 24 de agosto de 1882, São Paulo.

segregacionismo, que, inversamente, seguiam o seu curso com o aperfeiçoamento dos métodos e práticas do racismo.

Procederemos a análise das relações existentes entre os diferentes momentos do processo histórico da produção teórica antirracista a fim de configurar um quadro comparativo que nos permita compreender, por contraste, os aspectos distintivos que caracterizam cada um deles. Explorando a hipótese de imaterialidade progressiva dos fatores de mobilização da produção teórica – que nasce sob a forma de gênero literário com os relatos autobiográficos denominados “narrativas de escravos” e vai perdendo densidade na medida em que o objeto deixa de ser apenas denúncia acerca das máculas físicas do escravismo e do tráfico para se projetar à análise dos danos psicológicos e mentais produzidos por séculos de escravismo e racismo, percebe-se que diferentes autorias previram, sob diferentes formas e gêneros de produção teórica, que o processo de liberação total das populações agredidas por séculos de escravismo e discriminação racial exigiria o enfrentamento de distintas categorias de questões. Essas questões não seriam apenas aquelas associadas à luta pela abolição física, mas, sobretudo, pela liberação psicológica e mental das pessoas negras.

Ao teorizar sobre as etapas do programa de emancipação das pessoas negras na África do Sul, Steve Biko (1971) sustentou a tese de que a libertação mental do negro, também chamada por ele de “consciência negra”, levaria necessariamente à sua liberação física ou saída do cativeiro. A negritude de uma pessoa, segundo tal concepção, não é uma questão de pigmentação epidérmica, mas consistiria, antes disso, na atitude mental que se assume frente à violência racial infligida contra si e seu povo. A orientação à subjetividade da pessoa oprimida (“libertação psicológica”) não só adquire especial relevância dentro dessa perspectiva como passa a ser concebida como pré-requisito para a “libertação física”. A educação e a religião, segundo Biko, teriam criado entre as pessoas negras uma falsa compreensão de si mesmas e de sua história. O programa de emancipação deveria desenvolver, portanto, esquemas capazes não apenas de corrigir essa falha, mas também de favorecer a autodeterminação das populações negras para, inclusive, evitar que outras culturas e povos as interpretassem.

Até o final da década de 1970, a ideia de emancipação mental já havia sido relativamente popularizada por artistas rastafáris como Bob Marley, através de canções como “Redemption Song”, inspirada na prédica emancipatória de Marcus Garvey.

Discorreremos, a seguir, sobre os diferentes momentos históricos da produção teórica antirracista procurando encarar cada um de seus signos epocais, ou *núcleos de ideación*

(SILO, 2006), como partes constitutivas de um mesmo processo. As ideias de emancipação física, psicológica e mental não serão exploradas no sentido de resgatar perspectivas de linearidade histórica já superadas, mas como possíveis chaves de organização e síntese temática do que se produziu de mais significativo em cada época, segundo o ponto de vista da relevância educacional sobre a qual se falou no início deste escrito.

Os precursores da literatura antirracista eram basicamente africanos escrevendo em línguas não-maternas, escravizados ou ex-escravizados, que, ao aprenderem idiomas europeus, manifestavam na língua do escravizador as suas denúncias, insurreições e memórias sobre a captura, a expatriação forçada, a travessia pelas rotas do tráfico, castigos físicos e desembarque no território onde seriam reduzidos à condição de cativos: espécimes sem família, nação, cultura, história ou quaisquer outros atributos humanos que os descoisificassem.

Se durante os primeiros anos de sua existência essas teorias estiveram caracterizadas por aquilo que se designava sob a problemática classificação literária de “narrativas de escravos”, com o passar do tempo o mesmo tipo de produção (de denúncia das atrocidades do racismo em nível físico, psicológico, político e mental) foi nomeada de outras formas.

Não foram encontradas, ao longo desta pesquisa, evidências da existência de literaturas de origem africana que contivessem teorias de perfil antidiscriminatório sendo produzida em qualquer parte fora da África antes do desembarque forçado de africanos na Europa ou no Novo Mundo. Eis a razão que nos leva a fixar o ano de publicação do livro de Ottobah Cugoano, 1787, como o ponto de partida, ou gênese temporal, do objeto de estudo em questão.

O livro Cugoano foi impresso em Londres e se chama “Thoughts and sentiments on the evil and wicked traffic of the slavery: and commerce of the human species, humbly submitted to the inhabitants of Great-Britain, by Ottobah Cugoano, a native of Africa” (Pensamentos e sentimentos sobre o mau e perverso tráfico da escravidão e o comércio de espécies humanas, humildemente submetido aos habitantes da Grã-Bretanha, por Ottobah Cugoano, um nativo da África).

Todavia, sabemos que antes mesmo de Cugoano, um outro escritor africano havia se notabilizado por uma expressiva produção textual, através de artigos publicados em jornais e correspondências trocadas com celebridades de sua época. Estamos falando de Charles

Ignatius Sancho. Primeira pessoa negra a votar nas eleições gerais britânicas, em 1774⁸, Sancho escreveu, em 21 de julho de 1766⁹, vinte anos antes da primeira publicação conhecida de Cugoano, ao romancista Laurence Sterne apelando para que este desse mais “atenção à escravidão” e sugerindo que a maneira marcante com que Sterne poderia tratar o assunto aliviaria possivelmente o jugo de muitos escravizados. Os trabalhos de Ottobah Cugoano, ao lado dos textos escritos por seus contemporâneos, Charles Ignatius Sancho e Oloduah Equiano, compõem o primeiro momento do processo histórico que estamos considerando, que equivale ao nascedouro das teorias antirracistas. E não estamos levando em conta o material legado por Jacobus Captain, A. William Amo e Philip Quaque pelas razões já explicadas por Ivan Hrbek (2010).

Diferentemente do que os títulos das obras podem indicar, esses autores não versavam apenas sobre suas próprias biografias. Embora o elemento autobiográfico se constituísse como traço fundamental das obras de Cugoano e Equiano, o mesmo não podemos dizer com respeito à produção de Sancho. Os três, no entanto, utilizavam a escrita como veículo de resistência e mecanismo de persuasão em favor da abolição do tráfico e do comércio de africanos.

Falavam principalmente a interlocutores brancos, dado o cenário de analfabetismo majoritário, sobretudo entre as populações negras proibidas de serem alfabetizadas. O perfil étnico da interlocução nos permite inferir que esses escritos, na medida em que eram idiomáticamente incompreensíveis à maioria da população preta de Londres, constituíam ferramentas de comunicação direta dos negros com os seus próprios agressores, a fim de fazer cessar a sua violência e falando diretamente à sua consciência.

⁸ Registro da votação de Ignatius Sancho nas eleições gerais, outubro de 1774: <https://www.bl.uk/restoration-18th-century-literature/articles/preface-to-sancho-an-act-of-remembrance#authorBlock1>

⁹ Letters of the late Ignatius Sancho, an African. In two volumes. To which are prefixed, memoirs of his life. Londres: 1782. Coleção digitalizada das cartas disponível em: <https://www.bl.uk/collection-items/first-edition-of-the-letters-of-the-late-ignatius-sancho-an-african-1782>

Capítulo II – Cheikh Anta Diop e a educação das relações étnico-raciais

Retomando o que foi explicado no Capítulo 1, cumpre fixar que o CNE, ao definir as Diretrizes sob as quais o estudo sobre a história dos africanos e de seus descendentes deveria se dar, estabeleceu que o ensino acerca dessa temática precisaria destacar “a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social” (Brasil, 2004).

Na sequência das referidas determinações, as Diretrizes passam à citação de algumas autorias negras, a modo de exemplificação do atendimento à disposição normativa em questão. Entre essas autorias, figura o nome do estudioso senegalês Cheikh Anta Diop.

O presente capítulo discorre sobre o caráter educativo de sua obra em face dos propósitos manifestos nas diretrizes às quais nos referimos. O aporte da produção diopiana será analisado não exatamente sob o ponto de vista de sua importância para o debate antropológico ou historiográfico sobre África antiga, mas sob o ângulo de sua relevância para o desenvolvimento de uma educação antidiscriminatória, emancipatória e antirracista no Brasil.

Refiro-me à possibilidade da existência de uma relação entre o pensamento de Diop e os fundamentos das DCN-ERER, sobretudo naquilo que tange a necessidade de se revisitar as distintas concepções sobre os povos africanos e suas diásporas.

É, portanto, por meio da elaboração de um quadro comparativo entre os dois elementos inicialmente citados – o caráter teórico da obra diopiana, por um lado, e a educação das relações étnico-raciais em sua acepção legal, por outro – que pretenderei buscar as possíveis correspondências existentes entre esses dois universos. Dito de outra maneira: a educação das relações étnico-raciais, segundo a forma e conteúdo atribuídos pela legislação educacional atual, será contraposta ao “revisonismo” de Diop a fim de que possamos identificar possíveis interseções conceituais existentes entre essas duas coisas.

A coexistência de elementos comuns entre esses dois conjuntos é sugerida não apenas pela referência explícita ao nome do autor em documentos oficiais normatizadores do modo de educar em questão, mas também pela própria exegese que tem sido oferecida por

parte significativa da intelectualidade antirracista brasileira avocada à interpretação da legislação pautada aqui.

2.1 Presenças teóricas africanas no chamado pensamento ocidental

Para examinar o problema da perspectiva ou ponto de vista característico da forma de teorização ou pensar africana e, por conseguinte, de sua possível afluência para aquilo que se designa comumente sob o uso da denominação “pensamento ocidental”, proponho que façamos algumas considerações preliminares acerca de uma das mais singulares obras historiográficas escritas até aqui sobre África e o tipo de perspectiva que ela vocaliza ou visa manifestar. A obra em questão está baseada, segundo os seus próprios editores (todos eles homens), na tentativa de expressar um olhar (ou um pensar) legitimamente africano sobre o continente.

O farei confiando na possibilidade de depreender, a partir daí, desta breve digressão, que tipo de pensar ou perspectiva é esta (para além de sua gênese geográfico-cultural africana) e como se dá a sua presença na forma de pensar não-africana à qual nos referimos mediante a utilização de seu epíteto mais simples ou vulgar, “pensamento ocidental”.

Vimos anteriormente que os primeiros escritos do antirracismo surgiram a partir da produção intelectual de africanos expatriados pelo tráfico escravista, na segunda metade do século XVIII (HRBEK, 2010), como ferramenta de denúncia e resistência às atrocidades do escravismo e do racismo dentro de um contexto histórico-social específico, o contexto inglês.

A revolução inglesa havia provocado importantes modificações na organização do Estado absolutista britânico, que apesar da manutenção da forma de governo monárquico, passou a se caracterizar, sob o ponto da estruturação das instituições de poder político, não mais como Estado monárquico absolutista, senão como monarquia parlamentarista.

Na economia, a concentração de capitais deixava de se caracterizar pela simples acumulação extraída da atividade comercial escravista e se orientava à esfera produtiva, na medida em que a mecanização industrial avançava (BEIGUELMAN, 1967). O Reino Unido da Grã-Bretanha era, nesse contexto, o estado soberano que mais havia acumulado capitais durante a fase do capitalismo comercial escravista e a riqueza extraída por meio dessa prática o colocou na liderança da iminente revolução industrial.

A população urbana da capital, Londres, crescia em ritmo acelerado e excederia, dentro de pouco tempo, a população campesina. A obsolescência da escravização frente às

vantagens do pagamento de salários de sobrevivência aos negros, que dessa maneira se tornavam mais produtivos e eficazes, tornava-se cada vez mais evidente, o que, por sua vez, favorecia a expressão e realização de causas abolicionistas, ainda que formalmente.

Dentro desse contexto, os escritos antirracistas setecentistas, produzidos por ex-escravizados que escreviam em língua inglesa para denunciar a violência racial, embora compendiados sob a rubrica de gênero literário narrativo (“narrativas de escravos”), não eram simples narrativas, mas teorizações importantes acerca das atrocidades vividas nos processos de captura, comercialização e escravização de seres humanos. Havia, possivelmente, um clima psicossocial e econômico particular em Londres, favorável à expressão e publicação das obras escritas por aqueles que eram considerados “primitivos”. Dada a necessidade de se evoluir, da antiga matriz econômica escravista para a salarial, seria importante que os africanos e seus descendentes passassem a ser vistos como pessoas da nova ordem social que emergia. Para tanto, a escrita, como distinta faculdade das capacidades exclusivamente humanas, exerceria um relevante papel humanizador dos sujeitos outrora escravizados.

Os negros estavam finalmente “evoluindo” da condição de trabalhadores escravizados para a “brilhante” condição de assalariados. A publicação e difusão de obras escritas por *eles* cumpria, dentro dessas circunstâncias, um relevante papel no sentido de projetar uma imagem agora humanizada daqueles a quem o próprio capital havia qualificado em outro momento como seres inferiores, sem humanidade ou história.

As obras de Ottobah Cugoano, Charles Ignatius Sancho e Olaudah Equiano são produtos teóricos desse período e constituem a gênese do tipo de produção teórica que nos ocupa. É interessante notar, por outro lado, que a historiografia antirracista, dedicada ao resgate das raízes de semelhantes produções, raramente faz referência aos escritos legados pela abolicionista britânica Mary Prince ou – para citar o caso de outra mulher negra, porém situada no campo político oposto – de Antera Duke, traficante africana de escravos.

Podemos considerar que este movimento de apresentar uma narrativa sobre a população africana, a partir de si mesma, alcança seu ápice no final do século XX, quando a coleção denominada História Geral da África (HGA), organizada pela UNESCO, é publicada.

Aludindo aos seus aspectos quantitativamente mensuráveis, a obra é superlativa, quer seja pela amplitude e variedade dos temas ou períodos históricos abordados, pelo número de pesquisadores envolvidos (mais de 350), quantidade de páginas escritas (7357, somados todos os volumes), traduções ou recursos aportados por diferentes universidades e países. Em síntese, a obra não pode ser ignorada ao analisarmos expressões atuais de teoria e pensar

africano sob a ótica da necessidade de compreensão da sua desembocadura em outras culturas.

Publicada originalmente em inglês, em 1981, a HGA apresenta ao longo de suas mais de sete mil páginas, distribuídas em oito volumes, abordagens que se debruçam sobre objetos de estudo que vão desde a pré-história até o momento recente da trajetória humana no continente africano. Constitui-se como a maior coletânea de textos produzidos e organizados sob o explícito propósito de localizar e expressar um pensar legitimamente africano sobre a história do continente, a fim de *desracistificá-la* através do conhecimento científico e da educação.

Se tal finalidade foi atingida ou não, devo fixar que isto não é o que está em discussão aqui. Admitirei simplesmente, como nos axiomas matemáticos, que essa perspectiva está presente na coleção, não obstante os prejuízos decorrentes do internalismo (BARBOSA, 2018) ou sexismo (OYÊWÙMÍ, 2017) que possam haver afetado a realização do propósito de uma obra editada integralmente por homens.

Ao apresentar o primeiro volume de HGA, Bethwell Allan Ogot, presidente do Comitê Científico Internacional para redação da Coleção e editor do volume V (“África desde o Século XVI ao XVIII”) contou que uma das principais características da obra, segundo a deliberação do Comitê, consistia em produzir uma história da África examinada de seu interior.

Tal perspectiva interna correspondia, segundo o parecer de Joseph Ki-Zerbo (2010), a uma “exigência imperativa”, dado que para ele a história e a cultura da África deveriam ser vistas “de dentro”, e não medidas por réguas de valores estranhos às sociedades em questão.

Para Amadou-Mahtar M’Bow, primeiro africano a se tornar diretor geral da UNESCO, entre os anos de 1974 e 1987, uma historiografia elaborada por pesquisadores que conhecessem os problemas e as esperanças da África desde o seu interior, “capazes de considerar o continente em sua totalidade”, atenderia a uma das mais significativas necessidades observadas por ele ao cabo de anos de experiência como professor e coordenador de programas de ensino sobre África Ocidental e Central: a carência formativa, dentro de uma perspectiva africana, para educação da juventude e informação do público em geral (M’BOW, 1985).

Cumprir observar que foi sob a direção de Amadou-Mahtar M’Bow que a primeira edição de HGA foi publicada em 1981. A iniciativa foi produzida sob a responsabilidade

intelectual de um comitê científico internacional composto por trinta e nove pesquisadores, dois terços dos quais africanos.

Mas que perspectiva africana é essa, tão indispensável, segundo o parecer de inúmeros autores, à construção de um conhecimento legítimo sobre a história e a cultura dos povos africanos? A simples origem geográfica dos autores seria fiadora da africanidade (ou interioridade) do ponto de vista que a coleção tentaria expressar?

A partir da leitura dos artigos de Muryatan Santana Barbosa (2008), podemos depreender que essa perspectiva corresponde a uma concepção baseada em certas obras e autores que nos permitem ver a África apresentada ou reapresentada por si mesma. Trata-se de uma perspectiva que privilegia descrições e representações internas, em oposição às conhecidas concepções externas que as ignoram. Constitui-se, portanto, como um fazer historiográfico e científico orientado a pensar uma história descolonizada, pós-eurocêntrica.

Entretanto, essa perspectiva, segundo explica Barbosa, pode ser compartimentada, tal como observa em sua análise sobre a Coleção, em três tipos de abordagens distintas: a regionalista, a difusionista (intra-africana) e a do “sujeito africano”.

A primeira estaria caracterizada pelo fato de ser realizada “*in situ*” e por períodos de longa duração, e, a segunda, pela observação do dinamismo, interrelação e fluxos migratórios de elementos internos. Por fim, a terceira, pela explicação histórica que enfatiza, da forma mais ampla e processual possível, a ação política do sujeito africano. Essas três abordagens, não obstante as diferenças que as particularizam, teriam em comum, de acordo com o autor, a sua projeção a partir de uma concepção internalista sobre a História da África.

Essa concepção foi explicitada pela primeira vez, segundo Barbosa, na reunião de especialistas realizada em 1970, em Addis Abeba, capital da Etiópia, na qual se definiu que “a História Geral da África deve ser vista do seu interior, partindo do próprio continente como centro de interesse, considerando os africanos como sujeitos e não meros objetos da história” (BARBOSA, 2018, p. 7).

Esse posicionamento foi reforçado na cidade de Paris, na França, em 1971, quando se consignou que o projeto de redigir uma história geral da África deveria estar essencialmente focado sob o ponto de vista da própria África, devendo se constituir maioritariamente, conforme explica Bethwell Allan Ogot (2010), em sua apresentação da obra ao público, como um “fiel reflexo da maneira através da qual os autores africanos veem sua própria civilização” (BARBOSA, 2018, p. 4).

As referências de Barbosa, por sua vez, à construção de um pensar pós-eurocêntrico, ou de uma visão endógena sobre África, em menção às qualificações utilizadas por Carlos Lopes (1995), é, em todo caso, o ponto de partida sobre o qual me apoiarei nas considerações sobre as possíveis influências dessa forma, africana, de pensar sobre aquilo que entendemos hoje por pensamento clássico-ocidental, ou, para dizê-lo de maneira talvez mais direta, europeu.

Sobre a presença do ponto de vista masculino nos discursos historiográficos orientados à compreensão da processualidade histórica do antirracismo, acompanhamos a perspectiva de Oyèronké Oyěwùmí (1997) que ressalta a necessidade de uma revisão crítica das autorias contra-hegemônicas, apontando para a ausência representativa das mulheres nesse contexto. Nesse sentido, a reflexão sobre o antirracismo teórico deve considerar não apenas a diversidade geográfica, mas também a diversidade de gênero, reconhecendo e valorizando as contribuições das mulheres negras na construção das teorias antirracistas em diáspora.

O negligenciamento dos aportes teóricos feitos por mulheres talvez se explique parcialmente pelo fato de que as “concessões” feitas às pessoas negras, em diferentes épocas e lugares históricos para que publicassem suas obras, valeu apenas para os “machos” e nunca para as “fêmeas” (OYĒWÙMÍ, 2017), cujo status, mesmo compondo a mesma categoria de ser objetual, era inferior ao do homem negro.

Seria admissível em certo nível, segundo essa visão, pessoas negras se alfabetizarem em línguas não-maternas, escrever e até publicar, contanto que não fossem mulheres. Parece lógico pensar que as teorias antidiscriminatórias (sejam estas *queer*, feminista, decolonial, antirracista etc.) não deveriam admitir qualquer tipo de apagamento do ponto de vista de seguimentos populacionais historicamente discriminados (mulheres, negros, homossexuais e indígenas, entre outros), mas esta obviedade lógica não corresponde ao que observamos no campo da prática.

A escassez de produções autorais feitas por africanas é algo que merece ser corrigido por meio de iniciativas úteis à autodeterminação e liberação da mulher. O exercício da escrita é uma atividade nobre que pode e deve ser praticada por todas as pessoas que queiram, sem limitações de qualquer tipo, seja de ordem econômica, social, étnica, moral, religiosa, cultural ou de gênero.

Em todo caso, é necessário ter presente a ideia de que esse resgate, para ser completo, deverá levar ao redimensionamento da produção teórica da mulher e não daquela

feita por homens, como infelizmente tem sido comum, quer consideremos as histórias contadas por colonizadores ou por colonizados. Esse reconhecimento é fundamental para uma compreensão mais completa e inclusiva das diversas perspectivas que compõem as teorias antirracistas.

Para Oyèronké Oyěwùmíen (2017), as histórias, tanto dos colonizados quanto dos colonizadores, foram escritas a partir de um ponto de vista masculino e podemos constatar a atuação dessa perspectiva, quer seja africana ou europeia, inclusive através da leitura de autores clássicos como Frantz Fanon, segundo observa a autora.

O reconhecimento, entretanto, de elementos pré-dialogais (SILO, 1993) sexistas em produções teóricas progressistas, em lugar de gerar perturbação ou incômodo, pode ser entendido como uma possibilidade de aperfeiçoamento do antirracismo enquanto caso particular de uma estrutura teórica mais ampla, a da não-violência e antidiscriminação.

Antes de refutar a problemática presença de estruturas pré-dialogais sexistas em produções teóricas antirracistas, os críticos dessa proposição deveriam fazer uma reflexão, a fim de nivelar entendimentos acerca do processo histórico do antirracismo teórico.

Em todo esse percurso, de revisão das autorias contra-hegemônicas capazes de oferecer uma perspectiva africana sobre o processo histórico do antirracismo teórico, devemos reconhecer a presença constante e quase absoluta do ponto de vista masculino, tal como observa Oyèronké Oyěwùmí. É por esta razão que o aperfeiçoamento conceitual do antirracismo teórico o levará necessariamente a se constituir futuramente como uma teoria antidiscriminatória e não apenas como um conjunto de estudos sobre discriminações por raça.

Em linhas gerais, conforme vimos inicialmente, o Brasil conseguiu lograr, ao cabo de um árduo percurso, um sistema avançado de leis e garantias. Mas há muito por se fazer em matéria de efetividade das leis no “chão da escola”, com respeito ao estudo da história da África, dos africanos e de seus descendentes segundo um ponto de vista que lhes seja próprio e que, por sua vez, não incorra em outros modos de discriminação, como, por exemplo, de gênero.

Por fim, sobre o desenvolvimento desse ponto de vista interno, veremos, através da obra de Cheikh Anta Diop, como os estudos sobre África, a partir de uma perspectiva africana, continuaram avançando na segunda metade do século XX e como esse avanço se relacionou com a atual configuração da educação antidiscriminatória desenvolvida no Brasil.

2.2 Aspectos biográficos de Cheikh Anta Diop

As informações sobre muitos aspectos biográficos da trajetória pessoal de Cheikh Anta Diop são relativamente escassas, quando comparamos o volume de dados disponíveis com a importância atribuída ao autor por parte significativa dos pesquisadores, quer sejam eles africanos ou afrodiaspóricos, dedicados às mesmas temáticas que afetaram a vida e a obra diopiana. Por isso, os dados que apresento aqui se baseiam na síntese das informações obtidas em algumas fontes um tanto quanto esparsas, dentre as quais destaco as seguintes: o livro “Panorama histórico da vida, do pensamento e da obra de Cheikh Anta Diop” (RECIFE, 2018), a versão eletrônica da revista acadêmica “ANKH”, especializada em egiptologia e estudos sobre civilizações africanas, os artigos de Cheikh Abdoulaye Niang e Ibrahima Sagna (2022), do “Institut fondamental d’Afrique noire” (IFAN), e as matérias jornalísticas de Fabrice Hervieu Wané (1998), do jornal “Le Monde diplomatique”, e de Alioune Dione (2023), do portal de notícias “SenePlus”.

Cheikh Anta Diop foi um polímata senegalês que nasceu em 29 de dezembro de 1923 em Caytou (também chamada de Thieytou), localizada na região de Diourbel, a leste de Dakar, no centro-oeste do Senegal. O vilarejo de seu nascimento foi fundado por seu próprio avô, Massamba Sassoum Diop, conhecido como “o Velho”, e o nome escolhido, *caytu*, significa, em *wolof*, “carregar no alto, acima da cabeça, um fardo ou uma carga”.

Diop se tornou conhecido, inicialmente em certos círculos acadêmicos do mundo francófono, por seus aportes aos estudos da história e cultura africanas, bem como por suas teorias sobre a origem egípcia dos povos africanos. Morreu no dia 7 de fevereiro de 1986 e teve o mausoléu que abriga seus restos mortais reformado, em dezembro de 2021, pelo Ministério do Turismo e Transporte Aéreo do Senegal (SENEPLUS, 2021).

Entre o final da década de 1920 e meados de 1930, Diop cursou o ensino primário, uma parte dele na escola corânica, de ensino árabe-islâmico, em Koki, e, a outra parte, em uma escola francesa, a Escola Regional de Diourbel. Nesta região, viveu na casa de Cheikh Ibra Fall e foi doutrinado no rigor e trabalho árduo que são característicos do Mouridismo, uma irmandade sufi considerada precursora entre as que historicamente se estabeleceram no Senegal (DIONE, 2023). Obteve o certificado de conclusão do curso primário em 1937.

Entre 1938 e 1945, Diop realizou seus estudos secundários, nas cidades de Dakar e Saint-Louis, e obteve o certificado colonial de capacidade em Matemática e Filosofia, correspondente ao bacharelado. Essa certificação simultânea em áreas distintas, como ciências

exatas e humanas, ficaria de certa forma presente em toda a sua trajetória (OLIVEIRA, 2019), seja como um traço característico de sua formação intelectual ou de sua militância anticolonial e antirracista à escala geopolítica.

No início da década de 1940, quando ainda cursava do 3º ano da escola secundária, Diop trabalhou na criação de um alfabeto comum para as línguas africanas. Mas Alioune Dione (2023) explica que esse projeto viria a ser abandonado logo depois, em razão de outros interesses surgidos no decurso de sua carreira científica. Diop começou a redigir nesse mesmo momento a sua própria versão sobre a história do Senegal e desenvolveu as primeiras reflexões sobre o projeto do renascimento cultural e político da África negra (ANKH, [s.d.]).

Em 1946, o autor viajou à França para estudar na Universidade de Paris. Em 1947, matriculou-se no curso de Matemática, pois o seu objetivo inicial parecia ser tornar-se engenheiro aeronáutico. Porém, enquanto aguardava o início do ano letivo, matriculou-se também no curso de licenciatura em Filosofia, na Universidade de Sorbonne, onde obteve a graduação em 1948. Ao terminar os estudos de filosofia, começou a estudar física sob a orientação de Frédéric Joliot-Curie, chegando a traduzir fragmentos da Teoria da Relatividade de Einstein para o *wolof*. Obteve, ainda em 1948, na Faculdade de Ciências, a graduação em Matemática, e, dois anos depois, em Química geral e Química aplicada (OLIVEIRA, 2019).

No mesmo ano de 1948, a revista “Présence Africaine” editou o primeiro estudo linguístico de Diop sobre o *wolof*, que foi publicado sob o título “Étude linguistique ouolove – Origine de la langue et de la race valaf” (Estudo linguístico de wolof – Origem da língua e da raça Valaf). Um dos interesses do autor por meio desse trabalho seria demonstrar como as diversas línguas africanas podem revelar uma origem comum egípcia. As reminiscências do Egito antigo na cultura da África negra seriam identificáveis, segundo Diop, não apenas nas línguas africanas, mas nos ritos de circuncisão, no totemismo, nas cosmogonias, na arquitetura, nos instrumentos musicais e etc. (DIOP, 1983).

Paralelamente aos seus estudos formais, Diop continuou desenvolvendo as suas pesquisas linguísticas, sobre o *wolof* e o *sereré* (ou *seereer*), ambas faladas no Senegal. Ainda no final da década de 1940, publicou na revista “Le Musée Vivant”, o artigo intitulado “Quando podemos falar de um renascimento africano?”

Em 1949, Diop teve o tema de sua tese de doutorado em literatura registrado na Sorbonne. O título atribuído ao trabalho foi “O futuro cultural do pensamento africano”, tendo como orientador o epistemólogo Gaston Bachelard. A proposta foi rejeitada sob a alegação de que seria polêmica. Em 1951, em uma nova tentativa, foi inscrita nos registros docentes da

faculdade uma outra tese, alternativa à primeira: “Quem eram os egípcios pré-dinásticos”, sob a orientação do professor Marcel Griaule. Mas esta segunda proposta terminou também por ser preterida, desta vez sob a alegação de que não haveria uma banca julgadora que pudesse examiná-la. A Universidade de Paris tinha, na verdade, recusado a tese de doutoramento sobre a ideia de que o antigo Egito era uma sociedade negra.

Diop regressou ao Senegal em 1950 e deu diversas conferências, em Dakar e Saint Louis, acerca dos seguintes temas: 1. É possível ensinar em África por meio da língua materna?; 2. Necessidade e possibilidade de ensino na língua materna em África; 3. Os fundamentos culturais de uma civilização africana moderna.

Nesses três eixos temáticos, podemos reconhecer os signos daquilo que viria a ser chamado nas décadas seguintes de “ponto de vista interno sobre a história da África e dos africanos”, na medida em que essas conferências tornavam explícito o propósito de redefinir ou recontar a história do continente a partir de um olhar legitimamente africano, com vocabulário e pensar próprios, e não externos.

Em 1951, Diop tornou-se secretário-geral da AERDA – l'Association des Étudiants du Rassemblement Démocratique Africain (Associação dos Estudantes da Aliança Democrática Africana) e trabalhou ativamente na organização do que viria a ser o primeiro congresso político estudantil panafricano do pós-guerra, ocorrido entre os dias 4 e 8 de julho de 1951. Através da WASU – West African Student Union (União dos Estudantes da África Ocidental), defendeu os princípios da independência nacional e da constituição de uma federação de Estados africanos democráticos, à escala mundial. Cheikh Anta Diop expõe então pela primeira vez os princípios da independência nacional e da constituição de uma federação de Estados africanos democráticos em nível continental através do boletim mensal da AERDA, “A Voz da África negra”, em fevereiro de 1952.

Inconformado com a resposta da Universidade à proposta apresentada em 1951, Diop seguiu trabalhando por quase uma década sobre a tese que havia sido recusada em Paris. Aperfeiçoou a obra fazendo acréscimos. Mas o material que serviu de base para esse trabalho teria um outro destino, ao ser aceito e publicado por Alioune Diop, da editora Présence Africaine, com o título “Nations nègres et Culture — De l'antiquité nègre égyptienne aux problèmes culturels de l'Afrique noire d'aujourd'hui” (ALVES-BRITO, MASSONI, GUERRA, 2020). Em 1955, a tese repercutiu a partir da imprensa popular. “Nations *nègres et culture*” atingia assim públicos possivelmente muito mais amplos do que o dos restritos círculos acadêmicos nos quais a proposta original havia sido recusada.

Esse primeiro livro de Diop contém as principais teses que seriam defendidas na Sorbonne para a obtenção do Doutorado em Letras, mas que terminou postergado devido à alegada impossibilidade de se formar uma banca examinadora. Transformadas, por outro lado, em livro, Diop terminou distinguido por Aimé Césaire como o “autor do livro mais audacioso jamais escrito anteriormente por um negro”. Não bastasse esse reconhecimento, representativo da visão compartilhada por parte expressiva da comunidade científica, Diop foi também congratulado como o escritor africano mais influente do século XX, conforme premiação recebida durante o Primeiro Festival de Artes Negras, de 1966.

Os livros de Diop são considerados ainda hoje, por muitos de seus colegas de área em pesquisa, obras fundacionais de uma nova perspectiva científica africana sobre os problemas historiográficos, sociológicos e epistemológicos relevantes para a eliminação das ideologias racistas, bem como para a luta dos povos africanos e seu compromisso de insubordinação ante o jugo colonialista (OLIVEIRA, 2019).

Em 1960, Diop defendeu com sucesso a sua tese e recebeu finalmente o seu doutorado. No mesmo ano, publicou a primeira edição de “Os Fundamentos Culturais, Técnicos e Industriais de um Futuro Estado Federal da África Negra” e regressou ao Senegal, onde continuou a escrever e a fazer pesquisas. Em seu retorno, projetou que teria pela frente uma “pesada” tarefa, que consistia em impulsionar a investigação científica no domínio das ciências humanas e das ciências exatas, alimentando a África negra com os frutos de uma investigação a ser desenvolvida em escala continental. Explicou que não trataria de criar, do zero, “uma história mais bela que outras, mas de levantar moralmente o povo durante o período de luta pela independização do país através da ideia óbvia de que cada povo tem uma história” (DIOP, 1960).

A Universidade de Dakar criou um laboratório de radiocarbono para auxiliar no seu trabalho e Diop utilizou essa técnica para determinar a quantidade de melanina contida nas múmias egípcias. Os investigadores forenses utilizaram mais tarde a sua técnica para determinar a “identidade racial” das vítimas que se tornaram irreconhecíveis em decorrência de processos de abrasão.

Foi nesta altura que Diop iniciou a sua atividade política participando na criação do partido da oposição, o *Bloc des mass sénégalaises* (BMS). Ativo entre 1961 e 1963, o BMS foi o primeiro dos três partidos fundados por Diop para fazer frente ao regime liderado pelo presidente Léopold Sédar Senghor e pelo seu primeiro-ministro Mamadou Dia.

Em julho de 1962, Diop foi preso e, em agosto, libertado sem qualquer acusação. No ano seguinte, o BMS foi declarado ilegal e dissolvido. Entretanto, Diop criou um novo partido político que foi igualmente desintegrado pelo governo do presidente Léopold Sédar Senghor, em 1964. Em 1974, participou de uma conferência da UNESCO no Cairo, durante a qual apresentou as suas teorias a outros especialistas em egiptologia. Escreveu o capítulo sobre as origens dos antigos egípcios na coleção História Geral da África da UNESCO.

Em 1976, criou novamente um partido, que foi declarado ilegal pouco depois de haver sido fundado. Senghor deixou o poder em dezembro de 1980 e o seu sucessor, Abdou Diouf, aboliu as leis que proibiam a formação de partidos políticos. Assim, as acusações contra Diop deixaram de ser válidas e seu partido foi legalmente reconhecido. No entanto, após as eleições, Diop se recusou a ocupar o assento obtido na Assembleia Nacional para protestar contra o que considerou serem eleições fraudulentas.

À parte a atividade política, podemos enunciar sumariamente algumas das principais áreas de trabalho científico exploradas por Diop da seguinte maneira: 1. Anterioridade da cultura negro-africana; 2. Egito antigo; 3. Unidade cultural africana; 4. Matriarcalismo; 5. Falsificação da história pelo eurocentrismo; 6. Descolonização da história africana; 7. Restauração da consciência histórica africana para um desenvolvimento autodeterminado; 8. Antropogênese e unidade original da espécie humana.

2.3 Inserção acadêmica do debate teórico e político de Diop

Essas áreas de trabalho, em torno das quais orbitam algumas de suas principais teses, foram exaustivamente exploradas ao longo de uma produção composta por 12 livros, 15 artigos, dezenas de conferências, discursos e entrevistas ocorridas entre as décadas de 1950 e 1980. Excetuam-se aqui as publicações do autor na área das ciências exatas, para que as considerações a serem feitas neste estudo se restrinjam à análise de suas produções na área da antropologia, educação e disciplinas correlacionadas.

Todas as linhas de pesquisa sobre as quais Diop trabalhou, bem como as conclusões a que chegava, por meio de estudos interdisciplinares apoiados no ecletismo de sua formação pessoal, sempre encontraram forte resistência por parte dos círculos acadêmicos tradicionais e demais instituições ligadas à área da pesquisa e do conhecimento em antropologia, história e egiptologia.

A tese diopiana sobre a unidade biológica original da espécie humana e a origem pré-histórica do racismo, ou *proto-racismo da antiguidade* (WEDDERBURN, 2007), nos ajuda a compreender como suas observações sobre esses dois elementos se conectam com o seu parecer sobre a necessidade de desenvolvimento de uma educação capaz de servir à superação do racismo. Aqueles que consideram Diop um autor afrocentrista podem se frustrar, em alguma medida, com a concepção do autor sobre a necessidade de reeducação da percepção humana (DIOP, 1982), na medida em que seu parecer a respeito da questão não o coloca como alguém que reafirma a ideia da existência de raças.

À diferença daquilo que muitos esperariam de alguém supostamente afrocentrista, Diop é refratário a tal reafirmação e essa refração está, por sua vez, direta e paradoxalmente ligada ao seu antirracismo, quer seja para pensar a educação ou outras áreas enquadradas sob a mesma perspectiva, africana e antirracista.

Em um texto escrito para compor o volume sobre África Antiga, da coleção HGA organizada pela Unesco, Diop comenta brevemente as dificuldades impostas ao trabalho de obtenção do material necessário à realização dos inovadores testes bioquímicos que ele próprio desenvolveu para verificar, em conjugação com outras provas, o perfil étnico das populações do Egito Antigo, o que, por sua vez, constituiu uma de suas maiores descobertas no campo da egiptologia:

As amostras que eu mesmo analisei foram colhidas no laboratório de antropologia física no Museu do Homem, em Paris, das múmias provenientes das escavações de Marietta, no Egito. O mesmo método é perfeitamente utilizável para as múmias reais de Tutmés III, Sétí I e Ramsés II, do Museu do Cairo, que estão em excelente estado de conservação. Há dois anos tenho pedido – em vão – ao curador do Museu do Cairo amostras similares para análise. Não seriam necessários mais do que alguns milímetros quadrados de pele para compor um espécime, com preparações de poucos μm de espessura e clareadas com benzoato de etila. Elas podem ser estudadas à luz natural ou sob luz ultravioleta, que torna os grãos de melanina fluorescentes. De qualquer forma, queremos simplesmente afirmar que a avaliação do nível de melanina através de exames de microscópio é um método de laboratório que nos permite classificar os antigos egípcios inquestionavelmente entre as raças negras. (DIOP, 1983, p. 11)

A despeito da simpatia ou rechaço que se possa ter em relação às ideias e proposições gerais de Diop, é inequívoca a sua importância para a edificação da antropologia africanista africana. Ao lado de outros estudiosos de sua mesma geração e origem continental, o autor representa a voz da África negra na antropologia dos séculos XX e XXI.

Radicado em um meio impregnado por concepções eurocêntricas e ainda sob forte efeito de teorias racistas oitocentistas, todas elas sem nenhuma validade científica, que haviam servido à retórica escravista até pouquíssimas décadas antes de seu nascimento, Diop enfrentou forte resistência nos círculos acadêmicos e sociais para iniciar, desenvolver e publicar oficialmente seus principais trabalhos. Contudo, sua erudição, ecletismo e profusão técnica tornaram difícil a tarefa de ignorá-lo enquanto voz dissonante ou simplesmente taxá-lo sob pretexto de qualquer qualificação desrespeitosa. O objetivo da crítica aos seus escritos (crítica por vezes carente de qualquer fundamento lógico) parecia ser o de dissuadir o crescente público inclinado à leitura de suas obras.

Diop confrontou a antropologia tradicional do mundo ocidental, nos anos 1950 e décadas imediatamente seguintes, com a publicação dos resultados de seus estudos sobre antropogênese e a anterioridade das civilizações negro-africanas, questionando, respectivamente, as teses mais aceitáveis até então sobre a suposta origem europeia da espécie humana e a qualificação da Grécia Antiga como berço civilizatório do mundo ocidental.

Utilizando técnicas inéditas de datação por radiocarbono, dentro do laboratório que ele próprio criou no Dakar, com a colaboração do Comissariado Francês para a Energia Atômica (CEA), no ano de 1966, Diop analisou amostras das múmias egípcias das escavações de Marieta e comprovou, não apenas pela concentração de melanina existente no material, como também pela verificação de uma grande variedade de documentos históricos e elementos linguísticos, que a população egípcia antiga era uma população negra, do nível mais baixo ao mais alto de sua hierarquia social.

Até meados da década de 1950, a egiptologia e a antropologia eurocentristas, que negavam a feição negroide da população egípcia antiga, imperavam quase que incontestáveis (com respeito às suas proposições sobre o perfil étnico do Antigo Egito e sobre as origens geográficas da espécie humana).

Os círculos acadêmicos europeus, absolutamente povoados por homens brancos formados das metrópoles coloniais, eram, no geral, severamente hostis a tudo que não consagrasse a inércia interpretativa influenciada pelas afirmações das teorias racistas do século XIX.

Essa homogeneidade racial, compositiva de uma paisagem acadêmica quase que absolutamente branca, admitia raríssimas exceções à regra. Como filho da aristocracia senegalesa, Diop, como vimos, não parecia ter ingressado no meio acadêmico sem objetivos definidos. A mesma mentalidade racista legitimadora do escravismo, que havia servido até

poucas décadas atrás às principais economias mercantis do mundo, tentava sustentar agora a ideia de que os povos negros jamais teriam constituído civilizações na África ou fora dela e que a origem da espécie humana seria europeia (WEDDERBURN, 2018).

Esse conjunto de inverdades seria suficiente para caracterizar o que já se queria acreditar desde o século XIX: que os negros seriam humanamente inferiores. Já no século XX, apesar da abolição formal da escravatura moderna, o mundo seguia mergulhado em racismo legalizado, e os regimes de segregação racial, que dividiam odiosa e legalmente as sociedades sul-africana e estadunidense, conjugavam-se harmonicamente com a racialização da etnografia e da antropologia do século anterior, bem como com sua separação do mundo em sociedades evoluídas e primitivas.

O contexto social mais amplo estava caracterizado, na Europa e nos Estados Unidos, pelo “boom” econômico do período pós-Segunda Guerra Mundial ou Era de Ouro do capitalismo, para alguns, e, na Ásia e África, por reivindicações ligadas ao princípio de autodeterminação, que impulsionou a deflagração de movimentos de descolonização. A obra de Diop está ligada ao contexto das independizações que aceleram-se intensamente, no caso das colônias francesas em África, entre os anos 1950 e 1960, afetando, além do Senegal (1960), Marrocos (1956), Gana (1957), Togo (1960), Tanzânia (1961) e assim seguindo.

Ganha força também nesse ambiente o movimento panafricanista, que encontra em Diop um de seus mais ativos entusiastas, dentro e fora do meio acadêmico.

Diop e outros intelectuais se levantaram contra a dominação da África trabalhando ativamente a favor dos processos de independência. Mas a dominação a que resistiam não era apenas militar, política e econômica (OBENGA, 2001). Era necessário lutar contra a imposição de uma ideologia racista institucionalizada e isto significava refutar a fraudulenta argumentação de certos escritores europeus que se revezavam na tarefa de tentar afirmar a inferioridade intelectual das pessoas negras.

O desfazimento dos danos causados por toda essa ideologia racista, em grande parte apresentada como ciência, exigia esforços da intelectualidade africana para gerar efeitos capazes de produzir não somente a descolonização de territórios geográficos em África, mas sobretudo garantir a descolonização de territórios mentais, culturais e psicológicos dentro dos próprios sujeitos africanos.

Em Diop, observamos a exploração investigativa das características distintivas da acumulação cultural e histórica das civilizações africanas. Entretanto, ele não o faz como um simples movimento autóctone de performatização da própria cultura com vistas à constituição

de um instrumento de luta política perante a metrópole colonialista, mas, sim, como uma refutação técnica das bases ideológicas, supostamente científicas, que, na realidade, procuravam defender a economia europeia baseada no tráfico negreiro e no regime escravista por meio do uso de teses racistas.

A intelectualidade africana, com a irrupção de estudiosos como Joseph Ki-Zerbo, Théophile Obenga e Cheikh Anta Diop, entre outros, passava a orientar agora a sua ação em direção às consciências, à subjetividade, à interioridade das pessoas negras e sua história, a fim de que não se tornassem mentalmente cativas das deformações intelectuais projetadas, desde os séculos anteriores, por teóricos sustentados pelos lucros de suas metrópoles com o comércio de seres humanos reduzidos à condição de escravos.

Manifestando a voz da África negra num ambiente ainda hostil à polifonia antropológica (CLIFFORD, 2008) e majoritariamente composto por “respeitáveis” defensores da versão científica colonial sobre África, Diop se opôs, sob a perspectiva de uma antropologia insurgente, ao “*establishment*” das considerações historiológicas mais aceitas (MBEMBE, 1988) até então a respeito da origem da espécie.

Na década de 1970, poucos anos após a fundação do laboratório de datação arqueológica por radiocarbono, que criou de forma pioneira no Dakar, Diop integrou o Comitê Científico Internacional da Unesco para Redação da História Geral da África (HGA). Sua constituição foi o primeiro passo da missão de planificar e desenvolver um projeto editorial ambicioso, estruturado em oito volumes escritos por africanistas africanos, que corresponderiam a dois terços dos 39 intelectuais mobilizados pelo Comitê. Na primeira edição do resultado desses trabalhos Diop assina o capítulo intitulado “A origem dos antigos egípcios”.

Nas preparações para a publicação desses volumes, mais precisamente entre os meses de janeiro e fevereiro de 1974, a Unesco reuniu, em um simpósio internacional realizado na cidade do Cairo, no Egito, os mais reputados egiptólogos do mundo para formalizar um parecer técnico sobre as conclusões dos trabalhos apresentados por Cheikh Anta Diop. O relatório final do simpósio publicado sob o título *The Peopling of Ancient Egypt and the Deciphering of the Meroitic Script* recebeu a aprovação quase geral, por parte do público especializado, das teses defendidas por Diop. Os resultados das pesquisas apresentadas encontram-se na base informática de dados do Instituto Fundamental da África Negra (IFAN), acessíveis ao público através da página eletrônica da organização.

Cada nova descoberta no campo da arqueologia contemporânea parece hoje reforçar as teses diopianas acerca da origem africana da humanidade. Günter Bräuer (1994) corroborou as posições sustentadas por Diop ao afirmar que “os fósseis humanos são mais antigos na medida em que se encontram na África, no coração do continente, e são mais recentes na medida em que se encontram fora dela, longe da África”.

Da mesma maneira, Yves Coppens (2009), ao concordar, por sua vez, com as mesmas teses, explicou: “até agora não foi apresentada exceção alguma à regra de coerência da teoria *Out of Africa*, que continua sendo a única a apresentar um grau tão elevado de estabilidade”. Diop e seus contemporâneos, entretanto, baseavam suas conclusões nos dados arqueológicos disponíveis até a década de 1960 e 1970 sobre a dispersão do *Homo sapiens* a partir do continente africano e, naquele momento, corroboraram a tese de que o berço da espécie humana moderna teria sido a África Oriental há 200 mil anos.

Mas estudos recentes do material arqueológico coletado em escavações marroquinas, publicados em junho de 2017 pelo Instituto Max-Planck, revelaram que o *Homo sapiens* se espalhou por todo continente africano há pelo menos 300 mil anos. Então, muito antes da dispersão do ser humano primitivo para fora de África, houve uma dispersão dentro do próprio continente africano, como explica o antropólogo Jean-Jacques Hublin, diretor da pesquisa:

Até hoje, pensávamos que a nossa espécie havia surgido muito provavelmente em algum lugar do “Jardim do Éden”, supostamente localizado na África subsaariana. [Mas os novos dados arqueológicos] indicam que o Jardim do Éden em África é provavelmente a África inteira. (HUBLIN, 2017)

Portanto, os fósseis descobertos em Jebel Irhoud não questionam a estabilidade da teoria *Out of Africa*, sustentada por Diop e outros panafricanistas, mas esclarecem que essa origem não deve ter se dado exatamente como se pensava, isto é, a partir da África subsaariana. Essa nuance não compromete de modo algum o núcleo da proposição original da teoria monogenética defendida por Diop.

As possíveis influências das teses diopianas na configuração das disposições que disciplinam legalmente a educação para as relações étnico-raciais no Brasil podem ser verificadas mediante o contraste entre os termos da referida legislação e algumas das principais teorias apresentadas por Diop no decurso de sua trajetória científica. Essa

comparação permite aferir a existência ou inexistência de correspondências que atestam certa confluência conceitual entre esses dois universos.

Embora Diop e a nossa legislação coincidam em afirmar a necessidade de ensinarmos uma história da África baseada em um ponto de vista africano, podemos notar diferenças com respeito às estratégias reconhecidas para a consecução desse fim. Em um de seus trabalhos mais significativos no campo da antropogênese, Diop afirma ser necessário reeducar a percepção do ser humano de tal modo que ela se desvincule da aparência racial e se polarize sobre o humano liberto de todos os dados étnicos.

Essa reeducação, entretanto, não seria das relações étnico-raciais, como propõem as DCN-ERER (BRASIL, 2004). Diop fala de uma reeducação do olhar humano sobre a realidade, cuja leitura identifica um conjunto de diferenciações que denominamos “raça”. A diferença de perspectiva parece emergir do fato de que, enquanto o autor senegalês fala a partir do interior do continente africano, as Diretrizes destacam o aspecto diaspórico da população negra no Brasil, bem como a complexa trama social que se desenvolve acerca da questão racial ao longo de séculos.

Ao discorrer sobre o processo evolutivo da espécie que gerou as diferenciações atualmente lidas como raciais, o autor explica a relação existente entre fenômenos de adaptabilidade ao meio ambiente e a correspondente a gênese pré-histórica do racismo. Vejamos a seguir como Diop constrói esse raciocínio a fim possibilitarmos uma melhor compreensão sobre o significado de reeducação segundo o ponto de vista do autor.

Em “Unidade de origem da espécie humana” (1981), Diop explica que no século XIX, Darwin já pensava que a África poderia ser o berço da humanidade. Essa hipótese, ousada em seu nascedouro, tornou-se amplamente confirmada pelo trabalho de diversos estudiosos e, sobretudo, por meio dos trabalhos de Louis Seymour Bazett Leakey, paleoantropólogo e arqueólogo queniano-britânico.

Henri Victor Vallois (1946) demonstrou, por sua vez, o caráter anticientífico da hipótese agora obsoleta, do polifiletismo, que propunha a descendência das três “raças” (branca, negra e amarela) a partir de três famílias distintas de primatas (gorila, chimpanzé e orangotango). O objetivo era evidente para os cientistas “conservadores”. Era uma questão de salvaguardar o postulado da hierarquização das raças, partindo da ideia de que havia três origens distintas da humanidade atual.

Diop explica que, no início da década de 1980, os especialistas em paleontologia humana ainda estavam divididos em duas escolas, defendendo teorias diametralmente opostas sobre a origem da humanidade: a teoria monogenética e a teoria poligenética.

As duas escolas concordavam que a África teria sido muito provavelmente o berço da humanidade. Para os defensores da teoria poligenética, no entanto, a África seria o berço da humanidade apenas até o estágio do *Homo erectus*, que incluiria o antigo pitecantropo, que deixou a África há dois milhões de anos para povoar os outros continentes, conforme explica Diop (1981). De acordo com o autor, as diferenciações que chamamos de raças surgiram, enquanto fenômeno observável na paisagem humana, depois do Paleolítico Superior. Até a fase final deste período, teriam existido no planeta, conforme sustenta, somente populações melanodérmicas, comunidades compostas por indivíduos de pele escura.

O aparecimento das populações leucodérmicas (compostas por indivíduos de cor branca e de cor amarela) seria, por sua vez, posterior ao período mencionado. Sua ocorrência se dá como resposta adaptativa das primeiras populações melanodérmicas a um meio ambiente que foi se modificando no decurso de um longo processo migratório do ser humano, segundo explica Diop.

Portanto, de acordo com essa proposição, para dizer de outro modo, os caucasóides e os asiáticos teriam descendido de populações negróides a partir de um conjunto de variações fenotípicas geradas pela adaptabilidade das populações de pele escura às novas condições ambientais. Em “O racismo através da história: da antiguidade à modernidade”, Carlos Moore nos oferece a seguinte descrição da tese diopiana:

Assim, as diferenciações estritamente genéticas entre as raças seriam ínfimas, sendo seus fenótipos contrastantes um mero reflexo das pressões ambientais e das mutações randômicas e aleatórias. Segundo Diop, a raça branca, representada pela população de Cro-Magnon, surgiu somente num período que se situa entre 15 e 25 mil anos atrás, tendo se restringido inicialmente à Europa (Diop, 1991). No que se refere à raça amarela, ancestral dos asiáticos sino-nipônico-mongóis, e representada pela população de Chancelade, teria surgido ainda mais recentemente: 12 a 20 mil anos atrás (Diop, 1991). Nesse caso, a cor negra teria sido, de maneira concreta, a “cor-referente” a partir da qual se estruturariam as variações de pigmentação entre humanos. De fato, o isolamento da espécie permitiu o desenvolvimento de acentuadas diferenciações correspondentes a cada necessidade adaptativa imposta pelas mais variadas condições geográficas. (MOORE, 200, p. 29).

As diferentes raças, de acordo com Diop, teriam nascido da adaptação ao paleoambiente das regiões então invadidas. Mas, por se tratar de um estágio muito inicial e

muito primitivo na formação da espécie humana, a hierarquização das raças continuaria sendo uma possibilidade física cientificamente defensável. Defensável, ao parecer do autor, devido à enorme distância que separa o *Homo erectus* do *Homo sapiens sapiens*, não apenas cronologicamente, mas também em termos de antropologia física.

O objetivo, neste caso, seria o mesmo dos antigos protagonistas do polifiletismo, mas com argumentos científicos aparentemente mais consistentes (DIOP, 1981). Diop nos conta que a teoria poligenética, naquele cenário, correspondia ao nível de entendimento do senso comum. Num primeiro olhar, parecia mais provável que cada raça tivesse surgido em um continente, a partir de um tronco primitivo comum, e que uma evolução geral tivesse conduzido até o estágio do *Homo sapiens sapiens*, afirma o autor.

Mas Diop observou que a hipótese não resistia a exames mais minuciosos dos fatos, à revelia de qualquer expectativa em sentido contrário. Caso resistisse, não haveria motivo para explicar o porquê do continente americano, que passa por diversas transições climáticas, da Terra do Fogo ao Alasca, não ter dado origem a um *Homo sapiens sapiens* indígena e fóssil (DIOP, 1981). Ainda que se pudesse sustentar que isso se deve ao fato de o continente ter sido poupado da migração do *Homo erectus*, isto não seria suficiente para explicar o motivo de não termos observado na região o aparecimento de uma humanidade comparável à encontrada em outros continentes no estágio do *Homo sapiens sapiens*.

Por todas essas razões, para Diop, o mais razoável seria aceitar que o homem moderno teria, de fato, entrado nas Américas pelo Estreito de Bering há cerca de 10.000 ou 20.000 anos. Em todo caso, conforme pondera, os argumentos decisivos contra a aceitação da tese policêntrica baseiam-se na cronologia absoluta dos fatos. Utilizando os dados oferecidos pela paleoantropologia de seu tempo, Diop sabia que o *Homo sapiens sapiens* mais antigo, datado por métodos radioativos, era africano. Entre outros fósseis, eram então conhecidos os crânios de Omo I e Omo II, descobertos por Richard LEAKEY em 1967. Esses crânios, de acordo com Diop, indicavam idades estimadas de 130.000 anos mediante datação por “método de urânio/tório da camada inferior do local onde foram encontrados os materiais fósseis” (DIOP, 1981).

A origem da humanidade seria, com toda a probabilidade, monogenética, de acordo com Diop. A adaptação do *Homo sapiens sapiens* africano a diferentes paleoambientes teria modificado, entre outros fatores, a aparência da população humana em diferentes continentes e fixado a aparência externa das raças como elas existem hoje.

Para Diop (1981), o clima, por meio da criação da aparência física das raças, traçou fronteiras étnicas que são óbvias. Segundo o autor, elas atingem a imaginação e determinam o comportamento instintivo que causou tantos danos ao longo da história. Todos os povos que desapareceram na história, desde a Antiguidade até os dias de hoje, foram condenados, não por qualquer inferioridade original, mas por suas aparências físicas e diferenças culturais.

Seria, para ele, no nível do fenótipo que a noção de raça entraria em jogo na história e nas relações sociais, não importando, por exemplo, se um zulu venha a ser, no nível de seu estoque genético, mais próximo de um ariano do que um sueco, desde que ele tenha a pele negra. Portanto, para Diop, o problema é reeducar a percepção do ser humano de modo que ela se desvincule da aparência racial e se polarize sobre o humano liberto de todos os referenciais étnicos.

Há quem considere que a noção de raça é constituída no contexto brasileiro de um modo diferente daquele que notamos na perspectiva diopiana. Diop argumentava que as noções de raça frequentemente utilizadas nas ciências sociais e na antropologia estão profundamente enraizadas em preconceitos eurocêntricos. Para ele, a ideia de raça não deveria ser entendida apenas em termos biológicos, mas também culturais e históricos. Tal concepção não difere substancialmente, entretanto, daquela em que vemos o termo ser empregado contemporaneamente no Brasil. Ao ponderar que todas as raças humanas têm uma origem comum africana, Diop sustenta que as diferenças fenotípicas observadas entre os seres humanos resultam de adaptações a diferentes ambientes ao longo do tempo. Raça, para Diop, é um conceito que vai além da biologia.

Diop enfatiza a importância de reconhecer a contribuição africana às civilizações de um modo geral e desafia as concepções inclinadas historicamente à discriminação dos povos africanos. Como sabemos, essa discriminação se dá a partir de hierarquizações falsamente científicas, baseadas na pseudo existência de classes raciais superiores e inferiores. Por essa razão, a obra de Diop encoraja uma reavaliação das percepções eurocêntricas da história e da cultura, promovendo uma visão mais inclusiva e precisa das contribuições africanas.

2.4 Diop e a educação das relações étnico-raciais no Brasil

A tentativa de compreensão do legado da obra de Cheikh Anta Diop, sob o ponto de vista de sua importância para a implementação da educação das relações étnico-raciais, tem sido operada neste estudo dentro de um contexto fixado pelas próprias leis que formalizam o direito social ao estudo de história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica. A partir do advento da legislação a que temos nos referido é que se descortinam, em nível curricular, novas perspectivas sobre a história da África e começam a emergir em todo o sistema de ensino brasileiro novos referenciais teóricos (africanos e afrodiaspóricos) nos currículos oficiais.

Vejamus a seguir algumas das principais teses e conceitos desenvolvidos pelo autor, que o estudo considera representativas da perspectiva mencionada. Observemos, além disso, como as proposições de Diop se relacionam com as diretrizes educacionais que orientam o tipo de educação pautada aqui. Com o intuito de destacar as possíveis correspondências entre os núcleos de ideiação¹⁰ diopiana e aquilo que se entende habitualmente por educação antirracista, a exposição feita a seguir estará pautada nas sínteses de alguns elementos teóricos contidos em diferentes obras do autor, bem como na indicação de possíveis convergências com aquilo que se dispõe nos princípios que balizam a educação para as relações étnico-raciais.

Vimos anteriormente que, em 1954, Diop publicou a sua primeira obra, “*Nations nègres et culture : de l'Antiquité nègre égyptienne aux problèmes culturels de l'Afrique noire d'aujourd'hui*”. Vimos também que este livro foi considerado por diversos autores como o mais importante de Cheikh Anta Diop devido à influência internacional que a obra exerceu sobre um mundo que lhe conferia certo ineditismo, dada a circunstância histórica e as dificuldades gerais do momento em que foi publicado.

Naqueles tempos, a informação era mais restrita a certos círculos acadêmicos especializados, localizados sobretudo na Europa. A maioria das sociedades africanas vivia sob o jugo da colonização europeia e a sociedade de uma das maiores economias do planeta estava mergulhada nas terríveis leis de Jim Crow¹¹. Essas leis estavam em vigor nos Estados Unidos desde a reconstrução pós-Guerra Civil, enquanto a África do Sul havia acabado de

¹⁰ De acordo com Silo (2012) “la ideación consiste en la formulación de abstracciones que podemos definir como “conceptos”. Estos son reducciones de los objetos a sus caracteres esenciales (p.ej., de un campo se puede abstraer su forma triangular y calcular su área geométrica).”

¹¹ As leis de Jim Crow e as constitucionais estaduais estadunidenses legalizavam o racismo naquele país. A segregação racial em escolas, transportes, banheiros e demais locais públicos viviam o seu apogeu em 1954.

oficializar as suas próprias leis segregacionistas (KING, 2006). É nesse ambiente convulsionado que surge a obra em questão.

Ainda hoje, alguns dos temas explorados em “*Nations nègres et culture*” parecem atuais, enquanto outros já são considerados pontos pacificados ou verdades científicas que estão suficientemente demonstradas, a ponto de não serem mais discutidas. Este é o caso, por exemplo, da teoria monogenética sobre a origem da humanidade. Quando “*Nations nègres et culture*” foi publicado pela primeira vez (1954), os especialistas em paleontologia humana ainda estavam divididos em duas escolas que defendiam as teorias “diametralmente opostas” que mencionamos. No entanto, Diop refutou rigorosamente a teoria poligenética, que antagonizava com a primeira a que nos referimos, oferecendo a públicos amplos análises compreensíveis e coerentes sobre a origem africana da humanidade. Todavia, o que se considera hoje como fato reconhecido ou mero ponto de partida nas argumentações não era simples postulado quando a obra em questão foi produzida.

A formação dos grupos étnicos africanos, a identificação das principais correntes migratórias, a ascendência negra da civilização egípcio-núbia, a origem negro-africana da humanidade e das civilizações são temas que compõem o quadro das grandes questões abordadas em “*Nations nègres et culture*”. Além disso, Diop ainda trata de problemas relacionados à independização da África e à criação de um Estado africano continental. A envergadura das questões abordadas e o rigor científico de suas análises o levaram, a partir da edição de 1954, a ser considerado pela grande maioria de seus pares pesquisadores como o mais importante historiador africano do nosso tempo (OBENGA, 1996).

A contribuição dessa obra à educação de maneira geral parece indiscutível, na medida em que uma versão errônea sobre a origem geográfica da humanidade imperava, mesmo quando as evidências fósseis disponíveis naquele momento já a desmentiam. Diop não foi o único a colaborar para o desmentido, mas fez um aporte significativo nesse sentido ao estudar profundamente o assunto e fazer circular suas teses por meio do alcance obtido pelo livro.

No que diz respeito à educação das relações étnico-raciais propriamente dita, os aportes de “*Nations nègres et culture*” são igualmente importantes, se considerarmos que parte da dificuldade de se admitir a prevalência da teoria monogenética sobre a poligenética, poderia se explicar simplesmente pelo racismo. Seria inadmissível admitir, segundo a mentalidade supremacista da época, que toda a humanidade descenderia, em verdade, de África ou dos africanos.

O conjunto de conhecimentos e problemas oferecidos por “*Nations nègres et culture*” parece atender de forma coerente o princípio das “Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações” constante das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação da Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos seguintes aspectos: 1. Na obra, a “História da África é tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente” (BRASIL, 2004, p. 21); 2. A obra oferece elementos que auxiliam o “ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções”; 3. A obra faz uma coerente “articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro” (BRASIL, 2004, p. 20)

Diop desenvolveu o conceito de “unidade cultural africana” como parte de sua análise da história e da cultura africanas. Para ele, a unidade cultural africana representava a ideia de que, apesar da diversidade étnica, linguística e geográfica do continente africano, havia elementos culturais comuns que uniam os povos africanos ao longo da história.

Algumas das principais características da unidade cultural africana, de acordo com Diop, incluem: a) Origem e desenvolvimento compartilhados. Diop argumentava que os povos africanos compartilhavam uma origem comum e uma história de desenvolvimento cultural que remontava à antiguidade. Ele defendia a ideia de que a civilização africana era uma das mais antigas do mundo, contribuindo significativamente para o desenvolvimento da humanidade; b) Influência da cultura egípcia antiga. O autor destacou a importância da civilização egípcia antiga como um centro cultural e intelectual que influenciou muitos outros povos africanos ao longo da história. Ele argumentava que a civilização egípcia era uma civilização africana e que suas realizações eram parte integrante da história e da cultura do continente; c) Resistência à colonização e à escravidão. Diop via a história africana como uma história de resistência e resiliência frente às adversidades, como a colonização europeia e o comércio transatlântico de escravos. Ele destacava os movimentos de libertação e a luta dos povos africanos pela autodeterminação e pela preservação de sua cultura e identidade.

A ideia de unidade cultural africana de Cheikh Anta Diop foi influente no pensamento panafricanista e contribuiu para promover uma outra visão sobre a história e a cultura africanas. Seus trabalhos inspiraram uma geração de estudiosos africanos e afro-diaspóricos a reexaminar e valorizar a rica herança cultural do continente africano.

O conceito de unidade cultural africana desenvolvido por Cheikh Anta Diop está presente em várias de suas obras, mas é especialmente abordado *Nations nègres et culture*

(1954). Neste livro, Diop explora a história e a cultura dos povos africanos, desde os tempos antigos até a era colonial, destacando a riqueza e a diversidade cultural do continente. Diop argumenta a favor da ideia de uma unidade cultural africana subjacente à diversidade étnica e linguística do continente, enfatizando os elementos comuns que unem os povos africanos ao longo da história.

Além de *Nations nègres et culture*, outros trabalhos de Cheikh Anta Diop também abordam o conceito de unidade cultural africana, incluindo *Antériorité des civilisations nègres: Mythe ou vérité historique?* (1967) e *Civilisation ou barbarie: Anthropologie sans complaisance* (1981). Estas obras ajudaram a solidificar o conceito de unidade cultural africana e contribuíram significativamente para o ressurgimento do orgulho e da autodeterminação dos povos africanos.

Em 1959, Diop publica *L'Unité culturelle de l'Afrique noire*. Nesta obra o autor predica que só um verdadeiro conhecimento sobre o passado pode fornecer os elementos indispensáveis à formulação de um sentido de continuidade histórica, essencial à consolidação de um Estado plurinacional. Sustenta ainda a ideia de que a tomada de consciência pelo povo, com respeito à sua condição existencial e histórica, possibilita que o mesmo investigue seu passado e desenvolva por meio disso o seu autoconhecimento no concernente às estruturas culturais e sociais que lhes são próprias.

Pode, o referido povo, tomar consciência através desse exercício, segundo argumenta Diop. Inclusive o que é fraco e não resiste às provações impostas pelo curso do tempo pode gerar consciência. Pode, além disso, descobrir que a sua verdadeira dimensão, enquanto conjunto humano, é passível de ser redefinida de forma positiva e segundo os seus próprios termos (ou critérios). Esse movimento de redefinição e autorreconhecimento não precisaria se converter em objeto de sonhos irrealizáveis, mas realidades possíveis.

As proposições feitas por Diop (1959) fornecem elementos interessantes para serem trabalhados em sala de aula levando-se em conta o princípio da “Consciência política e histórica da diversidade” (BRASIL, 2004), na medida em que aborda temas relativos: 1. “ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica”; 2. à “história da ancestralidade e religiosidade africana”; 3. aos “núbios e aos egípcios como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade”; 4. à articulação coerente entre passado, presente e futuro no âmbito das experiências e realidades do povo negro (BRASIL, 2004, p. 22)

Em 1960, Diop publicou *L'Afrique noire précoloniale*. Este trabalho, que foi definido pelo egiptólogo e historiador Théophile Obenga (1983), como um livro de sociologia histórica africana, oferece uma análise detalhada sobre economia, organizações dos estados, composição e diferenciação das sociedades em castas, ciências e técnicas da África antiga. O livro fornece também uma comparação da evolução social e política da Europa e da África. Aborda o problema das chamadas migrações primárias e da origem dos povos africanos atuais. Ao se referir à obra, Obenga, que privou de grande amizade com Diop, afirmou que o autor parece ter sido, desde o início de sua atividade enquanto escritor, o verdadeiro inventor da história da África.

Na medida em que *L'Afrique noire précoloniale* estabelece uma ruptura evidente com as limitações epistemológicas da etnografia e da historiografia africanistas, que eram hegemônicas quando Diop a publicou, Obenga considera que essas “ciências” parecem ter se tornado superficiais e anedóticas, a partir do momento em que foram contrapostas à amplitude e profundidade das análises diopianas.

Desde o aparecimento desse estudo, entende-se que o quadro geral de ideias e conhecimentos elaborados por Diop tornou-se mais rapidamente conhecido e até popularizado entre jovens investigadores africanos. Contemporâneos de Diop classificam esse livro, devido à capacidade que a obra tem de inspirar a cada dia novas gerações de pesquisadores, como um dos trabalhos de maior referência feitos pelo autor. Por todas essas razões, o material legado por Diop aqui é considerado modelo a ser seguido em se tratando de estudos africanos seguindo uma perspectiva propriamente africana.

Os problemas abordados na pesquisa que deram origem ao livro em questão, bem como o quadro geral das informações apresentadas por Diop em *L'Afrique noire précoloniale* permitem considerarmos a obra bastante relevante para o estudo das “civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábue” (BRASIL, 2004, p. 22).

Esta disposição faz parte também do princípio das “Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações”, constante das Diretrizes Curriculares Nacionais. Mas além do atendimento ao referido princípio, podemos destacar a convergência dos problemas e conceitos explorados neste livro com as seguintes orientações contidas no mesmo princípio: 1. “estudo da participação dos africanos (...) em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora”; 2. “as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais”; 3. “as universidades africanas

Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI”; 4. “as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (...), política” (BRASIL, 2004, p. 22).

Ainda em 1960, Diop publica *Les fondements culturels, techniques et industriels d'un futur État fédéral d'Afrique noire*. Nesta obra de Cheikh Anta Diop defende a unidade da África Negra. Trata-se de um trabalho de caráter político no qual Diop se coloca como um defensor de um Estado federal para a África Negra. A garantia de uma verdadeira independência da África é vista por Diop como um fenômeno que depende da capacidade de fortalecimento do princípio da unidade africana. A afirmação desse princípio teria potencial de redefinir e transformar todos os problemas colocados à África, de tal maneira que a luta pela independência estaria se colocando, a partir daí, nos rumos corretos.

A unidade aqui é encarada e abordada a partir de uma análise e de um discurso de caráter político panafricanista que visa apontar um caminho nítido, factível e célere para a implementação de um futuro Estado Federal da África Negra. O problema demográfico e a emancipação da mulher africana também são pautados neste livro. Diop (1960) lança as bases dessa unidade apontando os princípios que devem ser observados para a sua realização destacando as seguintes teses políticas: a) não pode haver, para o ser humano, unidade sem memória e por isso é necessário restaurar a consciência histórica africana; b) não pode haver identidade nacional e federal sem uma língua comum e a unificação linguística da África é possível; c) pior do que a balcanização, é a sulamericanização a verdadeira ameaça à África desunida e esta é uma das razões que colocam a necessidade de fomentar a unidade política e o federalismo.

Além dos temas já mencionados, podemos destacar outros, igualmente importantes, que são explorados no livro, tais como: reforma universitária, formação de quadros técnicos, investigação científica, organização do mercado interno, fundos de investimento, industrialização, meios de transporte, crise energética, exploração de novas fontes de energia, tais como hidrelétricas, geotérmicas, usinas de energia solar, atômica e etc. e outras fontes de energia que poderiam remediar a seca no continente africano.

As reflexões, teses e proposições feitas neste livro, *Les fondements culturels, techniques et industriels d'un futur État fédéral d'Afrique noire*, apresentam plena correspondência com as nossas diretrizes nacionais curriculares para EREER. Seja pelo caráter geopolítico com que se pensa o continente africano ou pela riqueza de informações que a obra oferece sobre a África contemporânea, o livro poderia ser facilmente arrolado como material

didático das aulas planejadas para tratar das seguintes questões previstas nos princípios denominados “Ações educativas de combate ao racismo” e “Consciência política e histórica da diversidade” (BRASIL, 2004, p.18): 1. ocupação colonial na perspectiva dos africanos; 2. lutas pela independência política dos países africanos; 3. ações em prol da união africana em nossos dias e o papel da União Africana dentro desse contexto; 4. relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; 5. história dos africanos e seus descendentes fora da África; 6. diversidade atual da diáspora nas Américas, Caribe, Europa e Ásia; 7. acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora; 8. “igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos”; 9. superação da indiferença, injustiça e da desqualificação dos negros e dos povos indígenas; 10. o diálogo como via fundamental para entendimento entre diferentes visando uma sociedade justa (BRASIL, 2004, p. 19).

Entre o finais das décadas de 1960 e 1970, Diop publicou diversos livros em Paris, pela editora *Présence Africaine*, tratando de questões como: egiptologia como ciência histórica, civilizações negro-africanas sob a ótica da egiptologia africana e afro-americana, egiptologia ocidental e renovação dos estudos egípcio-nubianos, em “Antériorité des civilisations nègres, mythe ou vérité historique?” (1967); estudo da história da África através de ilustrações comentadas, caráter africano da escrita egípcia, modo de pensar e origens africanas da civilização egípcia, contexto africano e semítico, em “L'Antiquité africaine par l'image” (1975); linguística, parentesco entre a antiga língua egípcia e as línguas negro-africanas atuais, em “Parenté génétique de l'égyptien pharaonique et des langues négro-africaines” (1977).

Todas essas questões abordadas através das diferentes obras citadas servem, em seu conjunto, ao atendimento de diversas pautas de estudos constantes do princípio “Ações educativas de combate ao racismo” das Diretrizes, entre as quais reiteramos alguns que já mencionados: 1. as contribuições do Egito para a ciência e a filosofia ocidentais; 2. as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene do século XVI; 3. as tecnologias de agricultura, beneficiamento, cultivo, mineração, edificações, ciência, artes plásticas, literatura, música, dança, teatro e política.

Finalmente, na década de 1980, encontramos alguns dos últimos trabalhos publicados por Diop. Sem dúvidas, o mais importante deles, em termos de repercussão internacional, tem sido o livro “Civilisation ou Barbarie” (1981). Nesta obra, Diop aborda o tema da origem africana da humanidade utilizando dados da arqueologia pré-histórica, da

antropologia física e da cronologia absoluta dos materiais fornecidos pela paleoantropologia das décadas de 1960 e 1970. Os fundamentos históricos da civilização africana, identidade negra, reconciliação das civilizações africanas com sua própria história, ciência e restauração da cultura africana são também questões tratadas por Diop neste livro, que parece constituir a síntese de sua produção teórica.

Diop sustenta, em “Civilisation ou Barbarie”, a tese de que o regresso ao Egito, em todos os seus domínios, é a condição necessária para reconciliar as civilizações africanas. Defende ainda a construção de um corpo de ciências humanas modernas a serviço da renovação da cultura africana. Diop apresenta também aqui um estudo acerca das diferentes fases identificáveis no percurso histórico das sociedades: clãs, tribos e nações. Neste sentido, discorre sobre as revoluções. Problematisa o chamado “modo de produção asiático” no interior dos estados enquanto força motriz revoluções na história. Considera, por fim, que olhar para o Egito antigo é um passo necessário para construir o futuro cultural almejado pelo continente africano e que esse movimento não significa uma simples revelação ou retorno desinteressado ao passado.

O Egito, ao parecer de Diop, deve desempenhar para a cultura africana, o mesmo papel que as culturas antigas greco-latinas tiveram para a cultura ocidental. A amplitude temática desta obra não nos permite enquadrá-la apenas sob um único princípio ou disposição das Diretrizes, mas seu conteúdo serve à abordagem da maior parte dos assuntos propostos no documento orientador que trazemos em contraste com a obra de Diop.

Antropólogo, egiptólogo, historiador e físico, Diop destaca-se como um dos mais proeminentes intelectuais africanos do século XX. Com aportes significativos feitos especialmente no campo do conhecimento sobre o processo histórico da África negra, seus antecedentes civilizatórios no Egito antigo e sua antropogênese. Apesar disso, o autor se notabilizou muito menos por sua formação pessoal excepcionalmente ampla do que pela envergadura das questões que enfrentou e pela maneira atípica como o fez. Suas principais teses no campo antropológico, embora mundialmente famosas, são mais conhecidas do que a sua própria figura.

A educação brasileira ainda está carenciada da leitura de autores africanos e afrodiaspóricos que permitam uma adequada compreensão da historicidade dos nossos povos. Há um número muito reduzido de trabalhos acadêmicos, traduções e publicações acerca da obra e do pensamento de autores como Diop e outros que citamos neste estudo. Análises e explanações sobre o conteúdo e a relevância dos estudos desenvolvidos por esses autores

pode ajudar a dar efetividade às leis antirracistas no nível dos espaços escolares.

O volume de dados desestruturados que nos atingem diariamente faz crescer cada vez mais, tanto na ordem pessoal quanto social, a desconfiança em relação às possibilidades de realizar grandes sínteses do pensamento. Dada a vigência de um cenário relativamente hostil à realização de sínteses filosóficas, prognosticado por Silo (1993) em um curioso conto intitulado *El día del león alado*¹², cumpre advertir que não ignoro as suspeitas existentes em torno de trabalhos investigativos que se proponham a estabelecer relações globais entre as peças constitutivas de um fenômeno ou objeto estudado. O tratamento de qualquer tema que não se dê segundo a forma de trabalho analítico, caracterizada por pormenorizações excessivas, é rapidamente desdenhado sob a qualificação pretensamente pejorativa de “ideologia”.

Diante disso, gostaria de ponderar que este breve escrito deriva da necessidade que sinto de esboçar um quadro sinóptico das principais ideias e teorias antirracistas do século XVII até os dias de hoje, a fim de estabelecer nexos lógicos e sínteses globais do pensamento africano em cada uma das épocas de sua produção. Trata-se de um exercício de observação holística sobre a diversidade e a exuberância de obras tão distintas que, não obstante as suas diferenças, apresentam entre si aspectos comuns que nos permitem relacioná-las e caracterizá-las como produções úteis à reeducação das relações étnico-raciais.

Para rompermos com a visão tradicional e discriminatória, sobre o continente africano e sua história, é necessário pluralizarmos perspectivas em torno do conhecimento existente sobre o processo histórico das civilizações negras. Esse movimento pode se dar mediante a recusa da simples aceitação de preconceitos vertidos como verdades absolutas a partir do poder de influência daquilo que denominamos como pensamento ocidental. Este pensar, por vezes racista, que tanto prejuízo causou ao entendimento entre culturas e povos, merece uma análise rigorosa que possa determinar se é pensamento outra coisa que de fato o define.

¹² “No final do século XX [...], se condicionava um trabalho analítico e passo a passo, seguindo o esquema computacional. Contudo, a inaptidão para estabelecer relações globais coerentes seria evidente. Nessa época, a desconfiança com relação a sínteses do pensamento havia avançado tanto que qualquer conversa sobre generalidades, mantida por mais de três minutos, era qualificada pejorativamente de ‘ideológica’. Na realidade, qualquer tentativa que se fizesse para alcançar globalidades terminava penosamente. Só se podia manter a atenção sobre temas específicos e, tanto nos institutos de ensino quanto no trabalho diário, reforçava-se esse hábito. Os historiadores estudavam as ligas metálicas dos anéis de Etrúria para explicar o funcionamento daquela sociedade, e os antropólogos, psicólogos e filósofos serviam aos computadores de análise gramatical. Tal era a externalidade e o formalismo pontual do pensar e do sentir, que cada cidadão vivia urdindo como ser individual e original em algum detalhe de sua vestimenta. Enquanto a medicina e o lazer avançavam, todo o demais era secundário, tão secundário quanto o destino daqueles povos e comunidades que degeneravam por não se adaptarem à nova ordem mundial (Silo. *El día del león alado*. Plaza y Valdés Editores, 1993)

Como vimos ao longo do estudo, a obra de Cheikh Anta Diop, e de outros autores da chamada perspectiva africana, demonstra que a História pode variar a depender do ponto de vista ou interesse (lugar, formação cultural, posicionamento político) que condiciona o olhar do observador. Também varia conforme o compromisso ético que move a representação ou descrição particular da realidade ou do objeto de estudo. A possibilidade de alternância entre pontos de vista talvez explique, em algum nível, como uma mesma história pode variar tão drasticamente, segundo seja contada por ocidentais ou por panafricanistas, para ficarmos apenas nesse exemplo.

Por fim, é importante ter presente que na transposição do pensamento diopiano para o contexto brasileiro faz-se necessário algumas mediações, dentre as quais destacamos duas: a situação diaspórica da população negra brasileira e a aposta na diversidade cultural desta mesma sociedade.

Embora possa parecer evidente, é importante destacar que, não obstante o alcance global das teorias de Diop, estamos aqui tratando de um autor que tem o continente africano como locus fundamental de sua aplicação. Sua obra, por um lado, evoca a superação do racismo presente em todas as sociedades e, por outro, a construção da “nação africana” que supera as particularidades de grupos e seus respectivos contextos. Dito de outro modo, Diop aposta na construção de uma sociedade africana que não se vale das divisões produzidas durante o período colonial, nem tampouco das classificações exógenas produzidas pelos europeus, mas dos elementos que permitem produzir uma relação entre os vários grupos.

No caso brasileiro, é válido pensar numa comunidade negra, como apontou Kabengele Munanga (2014) na direção do que propõe Diop. Entretanto, é preciso considerar que se trata de uma africanidade construída na diáspora e no diálogo profundo e profícuo com as populações originárias do continente americano, populações que, em boa medida, compartilharam com as africanas e africanos que aqui chegaram um mesmo destino de usurpação de seus direitos.

Neste diapasão, emerge o segundo aspecto: uma educação antirracista precisa ser emancipatória nos termos das DCN-ERER (BRASIL, 2004), isto é, não deve substituir um etnocentrismo por outro, mas justamente produzir os descentramentos e incorporar as múltiplas contribuições das populações africanas e indígenas na constituição da sociedade brasileira.

Parece improvável que o estudo da História da África e dos Africanos possa valorizar verdadeiramente os povos estudados sem a existência da figura da pessoa negra

redigindo a sua própria história. Dentro do processo de investigação acerca das contribuições civilizatórias de indivíduos e povos que não ocupam um lugar central, certas revisões antropológicas sobre fenômenos históricos, negligenciados ou radicalmente distorcidos em sua essência e significado, são possíveis graças ao trabalho de intelectuais que não compactuam com o uso da ciência a serviço do racismo, do escravismo ou de outras formas de violência e destruição. Não há ciência que não tenha compromisso com alguma finalidade no mundo.

É no sentido do problema exposto que reconheço a relevância de estudarmos as teorias produzidas por autorias antirracistas. Parece importante que os educandos ou as novas gerações que se encontram em fase de formação escolar e desenvolvimento humano tenham contato com essa pluralidade de pontos de vista sobre um mesmo fenômeno a fim de que não sejam perpetuados os mesmos preconceitos epistemológicos das gerações que as antecederam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação procurou-se justapor as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e (BRASIL 2024) e a obra de Cheikh Anta Diop, a fim de compreender, por um lado, a importância de suas teses em face dos dispositivos legais pautados na pesquisa. Por outro lado, tratou-se de aferir quais perspectivas teóricas emergem da sustentação epistemológica das DCN-ERER em seu contraste com a produção das teorias africanas com as quais se relacionam.

Nesse movimento, ampliou-se o escopo de reflexão em duas direções: a primeira diz respeito à tentativa de entender como o tema racial aparece nas Constituições brasileiras e na legislação educacional e, a segunda, vai no sentido de identificar as autorias acionadas pela relatora das DCN-ERER ao tratar do ensino sobre África no estabelecimento dos princípios que regem a educação das relações étnico-raciais, dando centralidade à produção diopiana.

No primeiro capítulo, observou-se como a modificação da LDB, em 2003 e 2008, inscreve-se num processo muito amplo de emancipação da população negra na sociedade brasileira, de forma geral (DOMINGUES, 2007), e no campo da educação, de modo específico (GOMES, 2022). Acompanhando o argumento de Rosenilton Oliveira (2018), de que os dispositivos legais são consensos de disputas políticas e epistemológicas presentes na esfera pública e que, portanto, carecem de ações constantes, tanto para a sua conservação (e aplicação) quanto para sua transformação.

Tendo como objetivo principal apresentar as bases filosóficas e os princípios orientadores da educação das relações étnico-raciais, como parte de um processo maior de fatores correlacionados à progressiva modificação da situação social e política da pessoa negra no país, o Capítulo 1 focalizou o ano de 1824 como ponto de partida dessas considerações, por se tratar do momento de promulgação da primeira Constituição brasileira e de sua relevância para a análise da historicidade dos direitos educacionais da população negra.

Ao longo das permanentes mudanças que o ordenamento jurídico foi apresentando historicamente, notamos a influência direta de teorias antirracistas alterando a composição das normas que condicionam particularmente os direitos educacionais das pessoas negras. O aporte teórico-conceitual das produções africanas e afrodiáspóricas ao nascimento e desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais brasileira se faz notar não somente nos círculos de debate sobre questões educacionais, mas também em fóruns geopolíticos dedicados às mais diversas temáticas relacionadas à defesa da igualdade racial.

A influência das teorias antirracistas e afrodiaspóricas é patente em todos os momentos desse longo percurso, que se estende da primeira Constituição (de 1824) até a mais recente (de 1988). Essa constatação decorre da observação da capacidade de influência ideológica exercida pelas diferentes gerações da intelectualidade negra. Tanto nas disposições constitucionais quanto nas normas infraconstitucionais é possível rastrear as suas marcas.

Vimos como o direito social do negro à educação foi se constituindo ao longo do tempo. Revisamos os dispositivos constitucionais com respeito aos direitos educacionais do negro e como a sanção da primeira lei nacional, que criou as escolas públicas de primeiras letras em todo o Império, não fez qualquer menção específica aos direitos educacionais da população negra em geral. Vimos como a precariedade de direitos conquistados em 1824 involui radicalmente em 1837, a partir da ação de províncias influentes do Vale do Paraíba escravista, que proibiram escravizados e pretos africanos, ainda que livres ou libertos, de frequentarem as escolas.

Notamos como esse cenário apresentou uma relativa reversão em sua tendência geral somente na segunda metade do século XX, dentro do contexto macroestrutural do pós-guerra, das lutas contra o segregacionismo racial nos EUA e dos processos nacionais de independização na África.

Argumentamos que a garantia da escolarização da população negra passa, necessariamente, pelo enfrentamento ao racismo. De modo que, destacamos como o ordenamento jurídico brasileiro foi sendo tensionado para acomodar dispositivos que criminalizassem atos racistas. Pudemos observar como a primeira lei que transformou a discriminação racial em contravenção penal no Brasil apresentou diversas incorreções, que foram sanadas somente no final da década de 1980, por meio da Constituição Federal de 1988 e da Lei Caó, de 1989. Concluímos essas considerações com uma breve referência ao que se observou a partir do início dos anos 2000, quando o Brasil começou a se notabilizar em fóruns internacionais por compromissos assumidos no âmbito das conferências mundiais de combate ao racismo e uma progressiva adoção de ações afirmativas visando a plenitude dos direitos educacionais das populações negras.

Resultado, portanto, da intensa atuação dos vários grupos que compõe o Movimento Negro (GOMES, 2022), a promulgação das leis 10639 em 2003 marca significativamente a luta antirracista no Brasil. Ao acomodar nas DCN-ERER os princípios do reconhecimento, da reparação e da valorização, defendidos pelo Movimento Negro Unificado (OLIVEIRA, 2018)

o Estado brasileiro estabelece as bases sobre as quais deve ser erigida uma educação escolar antidiscriminatória que observe os direitos das populações africanas e indígenas.

Portanto, mais do que punir autores de práticas racistas, medida necessária à garantia da integridade física e psicológica das pessoas negras, é preciso atuar pela transformação do modo como as relações étnico-raciais foram se estabilizando, produzindo um sistema hierarquizado que relega à população negra posições subalternizadas na sociedade. A aposta, portanto, em uma reeducação das relações étnico-raciais, constitui um meio capaz de transformar profundamente as bases da sociedade brasileira através da educação escolar.

No segundo capítulo, contrastamos os termos da legislação brasileira e das diretrizes curriculares nacionais antirracistas com algumas das principais teorias antidiscriminatórias surgidas na segunda metade do século XX. Focalizamos as teses de Cheikh Anta Diop, como caso particular dentro uma corrente paradigmática mais ampla, chamando a atenção para as correspondências entre as disposições normativas brasileiras e a perspectiva africana contida em sua obra.

Discorreremos sobre alguns aspectos biográficos e o processo de construção de algumas das principais teses do autor procurando relacionar o seu significado conceitual com o entendimento estabelecido sobre o papel da educação das relações étnico-raciais no Brasil.

O percurso descrito até aqui nos permite inferir que as pesquisas e escritos de autores como Théophile Obenga, Joseph Ki-Zerbo e Cheikh Anta Diop, entre outros, apresentam uma rica produção que inaugura a ascensão definitiva de uma antropologia polifônica e insurgente, tributária das vozes dos segregados nos discursos historiográficos ocidentais sobre África.

Uma das mudanças que a obra de Cheikh Anta Diop introduz na contemporaneidade está no vocabulário e na maneira de pensar sobre África, no modo pelo qual pesquisadores, professores e estudantes de diferentes níveis de formação escolar e acadêmica se referem atualmente ao *Kemet* (expressão descoberta pelo autor) e aos elementos fundacionais das civilizações africanas. Refiro-me a elementos constitutivos dessas culturas e aos conhecimentos próprios das civilizações negro-africanas que foram desenvolvidos historicamente nessa imensa porção territorial que designamos atualmente sob o uso da palavra “África”.

As DCN-ERER preveem a revisão da história do negro e dos povos originários. Tal tarefa não é uma prerrogativa exclusiva de historiadores, mas pode ser a expressão máxima do exercício do livre pensar, sem submissão a “verdades imutáveis” ou que não possam ser questionadas, tal como demonstrou a obra de Cheikh Anta Diop. A legislação

antidiscriminatória no contexto educacional brasileiro torna essa revisão, indubitavelmente necessária, um direito.

A correspondência entre os dispositivos normativos da educação em questão e as teorias africanas e afrodiaspóricas pautadas aqui indicam uma relação histórica de complementação e benefício mútuo entre as duas esferas. De igual modo, destacamos que a sua incorporação no currículo escolar brasileiro carece de algumas mediações, sobretudo no diálogo e na incorporação das populações originárias do continente americano.

Num mundo pós-pandêmico e, oxalá, pós-negacionista é prudente fixar que a defesa desse livre pensar não deve ser confundida com o irracionalismo das correntes anti-humanistas que reivindicam o direito de mentir ou de negar, sem qualquer fundamento na lógica, as evidências e os benefícios oferecidos pela ciência que traz inúmeros melhoramentos à vida.

Cheikh Anta Diop é uma figura influente no campo da afrocentricidade e dos estudos africanos, e suas ideias têm reverberado em diferentes partes do mundo, incluindo o Brasil. Embora diretamente ele não tenha participado do desenvolvimento das políticas educacionais brasileiras, suas contribuições intelectuais, especialmente no que diz respeito à valorização da história e cultura africanas, parecem ter influenciado a educação antirracista no país.

Com vimos, no contexto brasileiro, o debate sobre a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar é uma luta de longa data, que tem na década de 2000 um dos seus pontos altos, com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Essas Diretrizes foram produzidas a partir de um diálogo intenso entre agentes de movimentos sociais, intelectuais e lideranças tradicionais que defendem a importância de reconhecer, reparar e valorizar a participação da população africana na formação Brasil.

Nesse sentido, as ideias de Diop sobre a importância da história e cultura africanas como parte integrante da história da humanidade podem ter inspirado e embasado as discussões e políticas educacionais voltadas para a promoção da educação antirracista no país. Sua ênfase na valorização da identidade e na herança cultural africana pode ter contribuído para fortalecer os argumentos em favor da inclusão dos estudos afro-brasileiros e africanos no currículo escolar e no combate ao racismo e à discriminação racial na educação brasileira.

Embora Cheikh Anta Diop tenha sido uma figura importante no campo dos estudos africanos e afrocentristas, sua influência direta sobre educadores brasileiros pode não ser tão amplamente documentada quanto sua influência em outros contextos acadêmicos e

intelectuais. No entanto, é muito provável que suas ideias tenham inspirado indiretamente educadores e intelectuais brasileiros que trabalham ativamente na promoção da educação antirracista e na valorização da história e cultura africana e afrodiáspórica.

Em síntese, a abordagem diopiana pode contribuir no processo de compreensão e valorização da história e a cultura africana, possibilitando um adensamento dos estudos afro-brasileiros e africanos, especialmente no contexto acadêmico e em movimentos sociais que buscam promover uma visão mais positiva e precisa da herança africana. Portanto, as ideias e a trajetória pessoal de Diop são inspiradoras para quem atua no combate ao racismo e se constituem como referenciais importantes para a promoção de uma educação escolar antidiscriminatória.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2019; 1ª edição (12 agosto 2019).

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de e SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. Rev. Elet. Educ. [online]. 2016, vol.10, n.2, pp.234-246.

ALVES-BRITO, Alan, MASSONI, Neusa Teresinha, GUERRA, Andreia, *et al.* Histórias (in) visíveis nas ciências. I. Cheikh Anta Diop: um corpo negro na Física. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, 2020, vol. 12, no 31.

ANKH: Egyptologie et Civilisations Africaines. Disponível em: <http://www.cheikhantadiop.net/cheikh_anta_diop_biograph.htm>.

ALVES, Marcus Vinícius Hypólito. As conferências mundiais contra o racismo e a formação para as relações étnico-raciais: um encontro entre relações internacionais e educação. Belo Horizonte, 2020, vol. 8, no 17, p. 27-48.

ASANTE, Molefi. *L'Afrocentricité*. Traduction Ama Mazama. Paris: Editions Menaibuc, 2003.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade como crítica do paradigma hegemônico ocidental: introdução a uma ideia. *Ensaio Filosóficos*, 2016.

ASSEMBLY, UN General, 3RD COMMITTEE, et al. World Conference to Combat Racism and Racial Discrimination: report of the 3rd Committee: General Assembly, 32nd session. 1978

BARBOSA, Muryatan Santana. A perspectiva africana na História Geral da África (Unesco). *Tempo*, v. 24, p. 400-421, 2018.

BEIGUELMAN, Paula. *A destruição do escravismo capitalista*. *Revista de História*, v. 34, n. 69, p. 149-160, 1967.

BODO, Maria Paula de Oliveira e BRAGA, Reinaldo. Evolução histórica da normatização frente ao preconceito racial. Revista Científica Eletrônica de Ciências Aplicadas da FAIT, 2015, vol. 5.

BRASIL, Constituição 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL, Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827 – primeira parte, Rio de Janeiro, Tipografia Nacional, 1878.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília,DF, 1961.

BRASIL. [Constituição (1824)]. Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886. Disponível em: [1821-1830 — Portal da Câmara dos Deputados](#). Acesso em: 18.01.2021

BRASIL. Constituição (1934). Lex: Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm Acesso em: 10 fev. 2023

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22.05.2021

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm Acesso em: 18 jan. 2024

Brasil. Decreto n. 1.331 A de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o regulamento para reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-norma-pe.html#:~:text=EMENTA%3A%20Aprova%20o%20Regulamento%20para,se%20cundario%20do%20Municipio%20da%20C%3%B4rte.&text=Vide%20Norma\(s\)%3A,%2D%20\(Substitui%3%A7%3%A3o%20de%20Conte%3%BAdo\)](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-norma-pe.html#:~:text=EMENTA%3A%20Aprova%20o%20Regulamento%20para,se%20cundario%20do%20Municipio%20da%20C%3%B4rte.&text=Vide%20Norma(s)%3A,%2D%20(Substitui%3%A7%3%A3o%20de%20Conte%3%BAdo)). Acesso em: 12 fev. 2023

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação da Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília. DF. 2004. In. Parecer CNE/CP 003/2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 22.05.2021

BRASIL. História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki -Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010. 992 p

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império. Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html Acesso em: 18 jan. 2024

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951. Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de côr. 1951. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L1390.htm. Acesso em: 18 jan. 2023.

BRÄUER, Günter. L'origine africaine des hommes modernes. Ankh – Revue d'égyptologie et des civilisations africaines, Gif-sur-Yvette, nº 3, 1994. P. 132-151

CABRAL, Paulo Eduardo. O negro e a Constituição de 1824. Revista de Informação Legislativa, 1974, vol. 11, p. 69-74.

CERD, Nations Unies. Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale. Éducation, 2010, vol. 293, no 294, p. 84. Disponível em: https://www2.ohchr.org/english/bodies/cerd/docs/CERD.C.ISR.14-16_fr.pdf Acesso em: 10 fev. 2023

CÉSAIRE, Aimé. Discours sur le colonialisme. Paris: Présence Africaine, 2008.

CRUZ, Natália dos Reis. O governo Vargas e o facismo: aproximação e repressão. *Boletim do Tempo Presente*, 2013, nº 04.

CUGOANO, O.; WINTER, F. Pensamentos e sentimentos sobre os males da escravidão. *Locus: Revista de História, [S. l.]*, v. 18, n. 2, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/20620>. Acesso em: 23 jul. 2021.

DÁVILA, Jerry. Challenging Racism in Brazil. Legal Suits in the Context of the 1951 Anti-Discrimination Law. *Varia Historia*, 2017, vol. 33, p. 163-185.

DIETRICH, Ana Maria. *Nazismo tropical? O partido nazista no Brasil*. 2012. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 3 de agosto de 2007. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-10072007-113709/publico/TESE_ANA_MARIA_DIETRICH.pdf Acesso em: 10 fev. 2023

DIONE, A. Cheikh Anta Diop, itinéraire d'un savant courageux et anticonformiste. Senegal: SenePlus, 29 dez. 2023.

DIOP, C. A. 1955. Nations Nègres et Culture. Paris, Présence Africaine (1).

DIOP, Cheikh Anta. “La pigmentation des anciens Egyptiens, test par la mélanine”. *in Bulletin de l'IFAN*, Tome XXXV, série B, nº 3, Dakar, 1973

DIOP, Cheikh Anta. Entrevista em "La Vie Africaine", nº 6, março-abril de 1960, p. 11

DIOP, Cheikh Anta. L'unité d'origine de l'espèce humaine'. In : *Actes du colloque d'Athènes: Racisme science et pseudo-science*. Paris: UNESCO, 1981. p. 137-41.

DIOP, Cheikh Anta. Nations nègres et Culture. Paris: Présence Africaine, 1954.

DIOP, Cheikh Anta. Origem dos antigos egípcios. In: MOKHTAR, Gamal (Org.). *História Geral da África: a África Antiga*. São Paulo: Ática; Unesco, 1983 [1974], p. 39-70. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110340.locale=en>>. Acesso em: 16 Jan. 2023.

DOMINGUEZ, Bruno. O legado de Durban. 3ª Conferência de Combate ao Racismo completa 20 anos como marco de ruptura com estrutura segregadora. Disponível em:

<https://radis.ensp.fiocruz.br/reportagem/racismo/o-legado-de-durban/> Acesso em: 18 abr. 2023

FAGE, John Donnelly. A evolução da historiografia da África. In: História Geral da África, vol. 1. São Paulo: Ática, 1982.

FOLHA DE S. PAULO. Discriminação positiva. São Paulo: Editorial, 30/08/2001. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz3008200103.htm>>. Acesso em: 12 fev. 2023.

FONSECA, Marcus Vinícius. A arte de construir o invisível o negro na historiografia educacional brasileira. *Revista Brasileira de História de Educação*, 2007, vol. 7, no 1, p. 11-50.

VALLOIS, Henri Victor. Les hommes fossiles, éléments de paléontologie humaine, 1946

HEGEL, G. H. Leçons sur la philosophie de l'histoire. Paris: J. Vrin, 1987, p.74-75.

HRBEK, I. As fontes escritas do século XV. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.). *Metodologia e Pré-história da África*. 2ª. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010a.

HUBLIN, Jean-Jacques, TILLIER, Anne-Marie, et TIXIER, Jacques. L'humérus d'enfant moustérien (Homo 4) du Djebel Irhoud (Maroc) dans son contexte archéologique. *Bulletins et Mémoires de la Société d'Anthropologie de Paris*, 1987, vol. 4, no 2, p. 115-141.

KI-ZERBO, Joseph, et al. História Geral da África–Vol. I–Metodologia e pré-história da África. Unesco, 2010.

KING, Martin Luther, CARSON, CLAYBORNE, et SHEPARD, KRIS. *Um apelo à consciência*. Zahar, 2006.

LEAL, Simoní Portela, BOAKARI, Francis Musa, SILVA, Francilene Brito da, et al. A questão racial entre tratos e retratos: leis e implementações “para inglês ver”. *Práxis Educativa*, 2022, vol. 17.

M'BOW, Amadou Mahtar. História Geral da África. *Metodologia e pré-história da África*, 1985, vol. 1.

MARQUES, João Pedro. *Uma revisão crítica das teorias sobre a abolição do tráfico de escravos portugueses*. Penélope: revista de história e ciências sociais, ISSN 0871-7486, N°. 14, 1994, págs. 95-118: Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2685349>. Acesso em: 19.08.2022

MARQUESE, Rafael de Bivar et TOMICH, Dale. O Vale do Paraíba escravista e a formação do mercado mundial do café no século XIX. *O Brasil Imperial 1831-1889*, 2009.

MARTINS, Eduardo Silveira. Katherine Dunham e a lei Afonso Arinos. OAB-PR. 12

MIRABETE, Julio Fabbrini. Manual de Direito Penal: Parte Geral. 19. ed. rev. e atual. São Paulo: Atlas, 2003.

NIANG, C. A.; SAGNA, I. Cheikh Anta Diop, un chercheur entre défi scientifique et courage de la vérité – Institut Fondamental d’Afrique Noire (IFAN) – Cheikh Anta DIOP. Disponível em: <<https://ifan.ucad.sn/cheikh-anta-diop>>. Acesso em: 13 fev. 2023.

NOGUEIRA, Octaciano. 1824 / Octaciano Nogueira. — 3. ed. — Brasília : Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. 105 p. — (Coleção Constituições brasileiras ; v. 1).

OBENGA, Théophile. Cheikh Anta Diop, Volney et le Sphinx: contribution de Cheikh Anta Diop à l'historiographie mondiale, Paris, Présence africaine / Khepera, 1996.

OBENGA, Théophile. De l'État dans l'Afrique précoloniale : le cas du royaume de Kouch dans la Nubie ancienne, in Présence Africaine, n° 127-128, Paris, 3e et 4e trim. 1983, p. 128-148.

OBENGA, Théophile. L'Afrique dans l'Antiquité. Égypte pharaonique, Afrique noire, Paris, Présence africaine, 1973.

OLIVEIRA, H. L. L. . Panorama histórico da vida, do pensamento e da obra de Cheikh Anta Diop. Recife: Ed. UFPE, 2019. Disponível em: <http://www.cheikhantadiop.net/panorama%20historico%20da%20vida%20do%20pensamento%20e%20obra%20de%20Cheikh%20Anta%20Diop.pdf> Acesso em: 15 fev. 2024

OYÊWUMÍ, Oyèrónké. La colonización de las mentes y los cuerpos: género y colonialismo. In: OYÊWUMÍ, Oyèrónké. La invención de las mujeres: una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género. Bogotá: En la frontera, 2017.

OGOT, B. A. Apresentação do projeto. In: KI-ZERBO, J. (Ed.). Metodologia e pré-história da África 2. ed. rev. Brasília: Unesco, 2010a.

OLIVEIRA, Rosenilton Silva de. Educação para a diversidade racial no contexto brasileiro: o contexto das leis 10639/2003 e 11645/2008. Argumentos, 2018, vol. 15, no 1, p. 341-356.

PASSOS, Joana Célia dos. As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos. EJA em Debate, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 137-158, nov. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/998>. Acesso em: 10 fev. 2022.

POMPEI, Jorge (e colaboradores). Teoría y Práctica del Método Estructural Dinámico. Seminário. Buenos Aires, 2008.

PRUDENTE, Eunice Aparecida de Jesus. O negro na ordem jurídica brasileira. Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, 1988, vol. 83, p. 135-149.

RIBEIRO, Adriano Cláudio Pires. Dos preconceitos frente à Constituição Federal de 1988. Revista do Ministério Público do Estado da Bahia - Série Acadêmica. Salvador, v.1, p.215, jan./dez. 1999.

RIBEIRO, M. Apresentação do SEPPIR. In: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana. Brasília: SEPPIR, SECAD, 2004 Disponível em: <https://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf> Acesso em: 10 fev. 2023

ROMÃO, J. (Org.). *História da educação do negro e outras histórias* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANCHO, I. 1781. Letters of the Late Ignatius Sancho, An African. In Two Volumes. To Which Are Prefixed, Memoirs of His Life. Cambridge University Press. Londres. October 2013.

SANCHO, I. 1781. Letters of the Late Ignatius Sancho, An African. In Two Volumes. To Which Are Prefixed, Memoirs of His Life. Cambridge University Press. Londres. October 2013.

SANTANA, Aderivaldo Ramos de. A extraordinária odisseia do comerciante Ijebu que foi escravo no Brasil e homem livre na França (1820-1842). Portal de Periódicos da UFBA, 2018.

SANTOS, Rosimeire Pereira dos. A escolarização da população negra entre o final do séc. XIX e o início do séc. XX. SEMOC - Semana de Mobilização Científica. Agenda 21 Disponível em: https://periodicos.ufba.br/public/journals/27/cover_article_3834_pt_BR.doc Acesso em: 10 fev. 2023

SANTOS, Sales Augusto dos (Organizador). Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/acoes_afirm_combate_racismo_americanas.pdf Acesso em: 12 fev. 2023

SENEPLUS (Senegal). LE MAUSOLEE DE CHEIKH ANTA DIOP RENOVÉ PAR LE MINISTERE DU TOURISME: Le mausolée du célèbre savant et anthropologue sénégalais, Cheikh Anta Diop a été entièrement rénové par le ministère du Tourisme et des Transports Aériens. Dakar: SenePlus, 24 dez. 2021. Disponível em: <https://www.seneplus.com> Acesso em: 12 fev. 2023.

SILO. A Cura do Sofrimento. Obras Completas Vol. I. Edición Plaza y Valdés, México, 2006

SILO. Apuntes de Psicología. Editoriales Betha Hydri, Kipus y Fe de Erratas, Bolivia 2012

SILO. Diccionario del Nuevo Humanismo. In Obras Completas Vol. II. Magenta Ediciones, 1996.

SILO. *El día del león alado*. Plaza y Valdés Editores, México, 1993.

SILO. Sexta Cartas aos Meus Amigos. In Obras Completas, v. 1, Plaza y Valdés, 2004.

SILVA, Ana Paula Pereira da. A garantia de direitos da criança e do adolescente durante o período de acolhimento nas aldeias infantis SOS Brasil. 2015.

SILVEIRA, Fabiano Augusto Martins. Da criminalização do racismo: aspectos jurídicos e sociocriminológicos. Editora del Rey, 2007.

WANÉ, Fabrice Hervieu. Cheikh Anta Diop, restaurateur de la conscience noire. *Le Monde Diplomatique January*, 1998, p. 24-25.

WEDDERBURN, Carlos Moore. O racismo através da história: da antiguidade à modernidade. *São Paulo: Editora UNESP*, 2007.

WESTIN, Ricardo. Brasil criou 1a lei antirracismo após hotel em SP negar hospedagem a dançarina negra americana. Agência Senado, 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/brasil-criou-1a-lei-antirracismo-apos-hotel-em-sp-negar-hospedagem-a-dancarina-negra-americana> Acesso em: 18 jan. 2023.

WINTER, Fernanda. Pensamentos e sentimentos sobre os males do tráfico perverso de escravos e comércio de espécies humanas, respeitosamente apresentado aos habitantes da Grã-Bretanha, por Ottobah Cugoano, um nativo da África. Londres: Impreso no ano de 1887. Locus: revista de história, Juiz de Fora, v. 18, n.02, p. 259-281, 2013.

XAVIER, José Valterdinan Mesquita. *A relação Afrocentrismo x Afrocentricidade: uma breve consideração*. Revista Filosofia Africana Brasil. Novembro/2017

COPPENS, Yves. Le présent du passé: l'actualité de l'histoire de l'homme. Odile Jacob, 2009.

APÊNDICE — Autorias antirracistas

De 2003 ao momento atual

- 2019: O perigo de uma história única, Chimamanda Adichie
- 2018: Educação para a diversidade racial no contexto brasileiro, Rosenilton Silva de Oliveira
- 2018: Educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares, Petronilha Beatriz Gonçalves
- 2017: Pesquisa “Educação e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte”, Paulo Vinicius Baptista da Silva Kátia Régis Shirley Aparecida de Miranda (organizadores)
- 2012: Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos, Nilma Lino Gomes
- 2012: Alforrias em Rio de Contas. Bahia Século XIX, Kátia Lorena Novais Almeida
- 2011: Decolonizing Philosophies of Education, de Ali A. Abdi
- 2010: Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil, Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau
- 2010: Literatura negro-brasileira, de Cuti (Luiz Silva)
- 2010: Coleção História Geral da África, Unesco, Secad/MEC, UFSCar.
- 2009: O perigo de uma história única, Chimamanda Adichie
- 2009: Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade, Conceição Evaristo
- 2008: Lei Federal nº 11.645, de 10 de março de 2008.
- 2008: Liberata - a lei da ambigüidade, as ações de liberdade no Rio de Janeiro do XIX, Keila Grinberg
- 2007: Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
- 2005: História da Educação do Negro e outras histórias, Jeruse Romão (organizador)
- 2005: Superando o racismo na escola, Kabengele Munanga (organizador)
- 2005: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
- 2005: Novas bases para o ensino da história da África no Brasil, Carlos Moore Wedderburn
- 2004: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação da Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília. DF. 2004. In. Parecer CNE/CP 003/2004..
- 2003: Necropolítica, Achille Mbembe
- 2003: Lei Federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.
- 2003: Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo
- 2001: Pode a educação prevenir contra o racismo e a intolerância? SILVA, Petronilha B. G.

De 1979 a 2002

- 2000: Os escravos vão à Justiça: a resistência escrava através das ações de liberdade, Ricardo Tadeu Caires.
- 1996: Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- 1995: A discriminação do negro no livro didático, Ana Célia Silva
- 1989: Lei Federal nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei Caó)
- 1988: Alerte sous les Tropiques – Culture et Développement en Afrique noire – Articles 1946-1960, Cheikh Anta Diop
- 1988: Nouvelles recherches sur l'égyptien ancien et les langues négro-africaines modernes, Cheikh Anta Diop
- 1983: Raça e cor na literatura brasileira, David Brookshaw
- 1981: Civilisation ou Barbarie, , Cheikh Anta Diop
- 1981: Ain't I a Woman? Black Women and Feminism, bell hooks
- 1981: Madden, Richard. (ed.) The Life and Poems of a Cuban Slave. Juan Francisco Manzano, 1797-1854. Archon, 1981.

De 1955 a 1978

- 1977: Parenté génétique de l'égyptien pharaonique et des langues négro-africaines, Dakar, IFAN-NEA
- 1975: L'Antiquité africaine par l'image, Dakar-Abidjan, IFAN-NEA, Notes Africaines, nº145-146, janvier-avril
- 1974: Physique nucléaire et chronologie absolue, Les fondements économiques et culturels d'un État fédéral d'Afrique Noire, , Cheikh Anta Diop
- 1973: L'Afrique dans l'Antiquité : Égypte ancienne, Afrique noire, Théophile Obenga
- 1972: Histoire de l'Afrique noire (Histoire de l'Afrique noire, d'hier à demain), Joseph Ki-Zerbo
- 1968: The First Cities. Audre Geraldine Lorde
- 1967: Antériorité des civilisations nègres, mythe ou vérité historique? Cheikh Anta Diop
- 1968: Le laboratoire du radiocarbène de l'IFAN, , Cheikh Anta Diop
- 1963: I Have a Dream, Martin Luther King Jr.
- 1965: The autobiography of Malcom X. Alex Haley
- 1960: Les fondements culturels, techniques et industriels d'un futur État fédéral d'Afrique noire, Cheikh Anta Diop
- 1961: Os condenados da terra, Frantz Omar Fanon

<p>1960: L'Afrique noire précoloniale, Paris, Présence Africaine, 1960, 1987.</p> <p>1959: L'Unité culturelle de l'Afrique noire, Paris, Présence Africaine, Cheikh Anta Diop</p> <p>1957: L'acte d'indépendance du Ghana</p>
De 1931 a 1954
<p>1954: Nations nègres et Culture, Paris, Présence Africaine. Cheikh Anta Diop</p> <p>1952: Pele negra, máscaras brancas. Frantz Omar Fanon</p> <p>1951: Lei Federal nº 1.390, de 03 de julho de 1951.</p>
De 1907 a 1930
<p>1919: La Vocation de l'élite. Jean Price-Mars. (cunhou o termo <i>collective bovarysme</i>)</p>
De 1883 a 1908
<p>1900: Henry Sylvester Williams (1867 - 1911). Em 1900, Williams organizou a Primeira Conferência Pan-Africana</p> <p>1898: Da Reabilitação da Raça Negra pela República do Haiti de Price (1898). Hannibal Price (1875 - 1946)</p> <p>1898: The Study of the Negro Problems (1898). William Edward Burghardt "W. E. B." Du Bois</p> <p>1884/1885: Conferência de Berlim - divisão da África</p> <p>1885: De l'égalité des races humaines: anthropologie positive. Joseph-Anténor Firmin (1850 – 1911).</p>
De 1859 a 1882
<p>1982: Poésies Nationales Massillon Coicou</p> <p>1880: Carta de Luiz Gama a Lúcio de Mendonça, Luiz Gama:</p> <p>1871: Guinea diaries, 1871-1883. Mikloucho-Maclay (1846 - 1888) A Voice from Bleeding Africa</p> <p>1862: Liberia's offering: being addresses, Edward Blyden</p> <p>1861: Novas Trovas Burlescas, Luiz Gama</p> <p>1856: A Voice from Bleeding Africa. Edward Blyden</p> <p>1859: Primeiras Trovas Burlescas de Getulino, Luiz Gama</p>

De 1835 a 1858

1858: Cuba poética. Colección escogida de las composiciones en verso de los poetas cubanos desde Zequiera hasta nuestros días (1858)

1854: “An interesting narrative. Biography of Mahommah G. Baquaqua”

1853: Essai sur l'inégalité des races humaines, Arthur de Gobineau

1852: The Condition, Elevation, Emigration and Destiny of the Colored People of the United States, Politically Considered, Martin Robinson Delany

1851: Mémoires pour servir à l'Histoire d'Haïti, Louis Boisrond Tonnerre

1850: Lei Eusébio de Queirós ou lei nº 581: proibiu a entrada de africanos escravos no Brasil

1845: A Narrative of the Life of Frederick Douglass, an American Slave Frederick Douglass

1843: Faro Industrial de la Habana (1843), de Juan Francisco Manzano

1842: La Flor de Almendrares (1842), de Juan Francisco Manzano

1842: La Prensa (1842), de Juan Francisco Manzano

1838: Abolition de l'Esclavage; Examen Critique Du préjugé contra le Couleur des Africans et des Sang-Meles (1838), de Juan Francisco Manzano

1838: Poems by a Slave in the Island of Cuba (1838), de Juan Francisco Manzano

1838: El Álbum (1838), de Juan Francisco Manzano

1837: Aguinaldo Habanero (1837), de Juan Francisco Manzano

1837: Diccionario de las Musas (1837), de Juan Francisco Manzano

De 1811 a 1834

1834: El Pasatiempos (1834), de Juan Francisco Manzano

1831: "Narrativa escrava, A História de Mary Prince", de Mary Prince

1830: Diario de la Habana (1830), de Juan Francisco Manzano

1830: Flores pasajeras, de Juan Francisco Manzano

1821: Poesías líricas, de Juan Francisco Manzano

1821: Cantos a Lesbia, de Juan Francisco Manzano

De 1787 a 1810

1807: Ato contra o Comércio de Escravos de 1807, que aboliu o comércio de escravos no Império Britânico.

1804: L'Acte de l'Indépendance de la République d'Haïti. Jean-Jacques Dessalines & Louis Boisrond Tonnerre

1801: Haïti. Constitution du 3 juillet 1801. Général Toussaint-Louverture

1798: Domingos Caldas Barbosa. Viola de Lereno

1796: Carta escrita por Luiz Gonzaga das Virgens ao cadete Francisco Leonardo

1793/94: Ato de Abolição da Escravatura no Haiti e outras colônias, de 29 de agosto de 1793

1789: Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, Assembleia Nacional Constituinte
Francesa

1789: A interessante narrativa da vida de Olaudah Equiano, ou Gustavus Vassa, o africano, Olaudah
Equiano

1787: Thoughts and Sentiments on the Evil and Wicked Traffic of the Slavery and Commerce of the
Human Species, Ottobah Cugoano