

História da África, diáspora e perspectivas emancipatórias: pesquisa, ensino e movimentos sociais no Brasil e na África do Sul

History of Africa, Diaspora and Emancipatory Perspectives: Research, Teaching and Social Movements in Brazil and South Africa

Elisângela Oliveira de Santana*
Leandro Santos Bulhões de Jesus**

RESUMO

No continente africano e na diáspora negra, têm acontecido movimentos pela descolonização do saber, a despeito de séculos de reiterações de discursos pseudocientíficos que celebraram supremacias brancas europeias nos espaços de produção e circulação de conhecimentos. Ao longo do século XX, diferentes gerações de pesquisadoras/es, estudantes e ativistas mobilizaram empreendimentos intelectuais de profundos impactos políticos dentro e fora das universidades, trazendo à tona a problemática da (re)escrita da História no enfrentamento ao racismo e ao eurocentrismo. Neste artigo, discutimos as formas pelas quais a pesquisa e o ensino de História da África têm se relacionado com práticas de autoemancipação, auto-gestão e autorrepresentação por meio de experiências no Brasil e na África do Sul. Palavras-chave: História da África; Diáspora; Emancipações.

ABSTRACT

On the African continent and on the black diaspora, there have been movements for the decolonization of knowledge, despite centuries of reiterations of pseudoscientific discourses that celebrated European white supremacy in the spaces of production and circulation of knowledge. Throughout the 20th century, different generations of researchers, students and activists mobilized intellectual undertakings with profound political impacts inside and outside universities, bringing to the fore the problem of (re)writing History in the face of racism and Eurocentrism. In this article, we discuss the ways in which research and teaching of African History have been related to practices of self-emancipation, self-management and self-representation through experiences in Brazil and South Africa.

Keywords: History of Africa; Diaspora; Emancipations.

* Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, BA, Brasil. elioliversant@gmail.com <<https://orcid.org/0000-0002-1980-1268>>

** Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, CE, Brasil. lesanbul@gmail.com <<https://orcid.org/0000-0002-7735-1015>>

No início do século XXI, lideranças dos países africanos discutiram novas possibilidades de integração dos povos da África, visando estratégias de articulações, unidade e cooperações. Em julho de 2002, em Durban – África do Sul, lançaram a União Africana (U.A.), que atualizava um conjunto de projetos de integração que foram forjados nos contextos das lutas pelas independências, ao longo do século XX. Nos documentos inéditos apresentados, a instituição retomou a antiga repartição da África em cinco regiões (norte, oeste, leste, centro e sul), mas acrescentou uma sexta proposição regional, constituída pelas diásporas africanas decorrentes do tráfico negreiro e das migrações recentes (M'BOKOLO, 2011, p. 708).

Ao proclamar o que seria uma coalizão dos povos, e não dos Estados, a União Africana desafiava noções convencionais de fronteira, trazendo à tona uma concepção de coesão que acionava memórias, ancestralidades, desejos de continuidades, assim como de outros caminhos narrativos.

Para além das estratégias e das implicações políticas desse pronunciamento, interessou-nos pensar na força simbólica que essa consideração reverbera nos territórios marcados pela forte presença de gente negra. A concepção de que territórios da Diáspora Africana se configuram como uma das regiões do continente gera tensões nos projetos das cartografias ocidentais, marcados por relações assimétricas que desenharam e nomearam diversas partes do mundo (AWASON; BOJANG, 2009).

No Brasil, foi a antropóloga negra Lélia Gonzalez (1988), que há mais de trinta anos propôs uma reconfiguração das noções de território e de identidade que estruturam a chamada “América Latina”. A pensadora defendia que os potenciais civilizatórios dos povos originários ameríndios, assim como dos povos africanos, eram encobertos e silenciados frente às estratégias coloniais de domínio dos europeus, que tudo tentavam nomear e significar. Com esses argumentos, Lélia Gonzalez, que também era ativista do movimento negro, descentralizava tal projeto, renomeando esse território como *América*, instituindo uma agenda que era política e também teórica, na medida em que entravam em disputas os sentidos de autonomia e de pertencimentos identitários que estiveram assentados nas empresas coloniais e nas instituições que as legitimavam.

Estas duas considerações – territórios diaspóricos como parte da África e a *América* disputando outros referenciais de pertencimentos aqui – nos in-

formam sobre a emergência do reconhecimento das violências coloniais e dos seus legados, bem como sobre novas estratégias de emancipação e de conquista de soberanias políticas, culturais, econômicas e intelectuais dos povos que foram colonizados tanto no continente africano quanto no Brasil. A esses movimentos de sublevação está ligada a emergência da crítica às instituições responsáveis pela produção, circulação e consumo de conhecimentos – como as escolas, universidades, museus, bibliotecas, etc. – que foram, ao longo do tempo, verdadeiros laboratórios de aperfeiçoamento dos discursos de soberania racial e civilizacional branca europeia.

Em solo brasileiro, as lutas dos povos negros por acesso à educação antirracista e pelo direito à história culminaram na promulgação da Lei 10.639, em 2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas escolas. Tal dispositivo foi alterado em 2008 pela Lei 11.645, quando a história dos povos indígenas foi também incluída. Esse fato implica em assumir que é parte das estratégias de domínio colonial o controle da escrita e do ensino de história, e que os movimentos sociais negros e indígenas protagonizaram um dos mais profundos debates em torno de uma qualificação da educação territorializada, corporificada e crítica na história da educação brasileira. Esse marco normativo é também compreendido como um desdobramento das ações da III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, que ocorreu em setembro de 2001, em Durban, na África do Sul. Na ocasião, o Brasil, juntamente com outros 170 países, definiu estratégias a nível global para o combate ao racismo e à discriminação em múltiplas manifestações, e uma delas se relacionava ao enfrentamento ao eurocentrismo na produção do conhecimento.

Sueli Carneiro (2002) relata que eventos pró-Conferência, que ocorreram no Brasil e na América Latina, promoveram muitas das pautas levantadas em Durban, evidenciando que o racismo é uma construção histórica e global. Ela destaca o debate agenciado pelas organizações de mulheres negras, que denunciaram a interseccionalidade entre gênero e raça como fator de opressão e de exclusão multidimensional.

Na Conferência de Durban, o cenário foi marcado por conflitos e disputas, tendo em vista que os países ocidentais tentaram minar o evento. Ao mesmo tempo que as ideologias eurocêntricas de superioridade estavam sendo

questionadas, a possibilidade de reconhecimento dos danos humanitários e geopolíticos causados pelo colonialismo e suas consequências históricas abria brechas jurídicas para que reparações fossem exigidas pelos povos colonizados, sobretudo no continente africano, frente ao tráfico transatlântico, à escravidão e à espoliação colonial. A aprovação da Declaração e do Plano de Ação da Conferência de Durban é considerada uma conquista para os povos negros, dado que as Nações Unidas reconheceram a urgência de implementação de políticas públicas por parte dos Estados e organismos internacionais, além de outras medidas de ação afirmativa em compensação das desvantagens e assimetrias socioeconômicas vivenciadas pelos povos negros, com o escopo de se promover a igualdade racial e de gênero (CARNEIRO, 2002).

Como palco simultâneo do lançamento da União Africana e da referida Conferência de Durban, a África do Sul tem experimentado movimentos recentes de crítica curricular e de gestão nas suas instituições de ensino superior. Diante do exposto, discutiremos as relações entre pesquisa e ensino de História da África, diáspora e perspectivas emancipatórias dentro e fora das Universidades, considerando também as experiências brasileiras.

UNIVERSIDADE, COLONIALISMO E RETÓRICA HISTORIOGRÁFICA

Nos territórios colonizados, as universidades têm diferentes contextos e histórias de criação, porém constituem o conjunto de dispositivos que integram a engenharia dos poderes sociais, juntamente às escolas, igrejas, congressos, legislações etc., estabelecendo a estrutura social responsável por legitimar os empreendimentos imperialistas (MUDIMBE, 2013). Segundo Ndlovu-Gatsheni (2016, p. 209), o transplante do modelo de universidade ocidentalizada da Europa para as possessões coloniais resultou em “«universidades em África» em vez de «universidades africanas»”. Em meados do século XX, destacavam-se no continente as Universidades *Makerere* em Uganda e *Ibadan* na Nigéria, que, após 1945, foram aprimoradas.

A implementação das instituições educacionais, como escolas e universidades, concorrem com resistências à doutrinação estrangeira, que se mantinha na prevalência dos conteúdos assimissionistas europeizantes, com o auxílio dos livros didáticos, que retratavam os africanos como selvagens. Dessa maneira, a defesa da descolonização da educação no continente é um projeto

de libertação de longa data, que constituía, inclusive, nas lutas pelas independências. Mesmo após o fim do período colonial, o modelo de educação da colônia foi mantido em muitos lugares e um dos principais sintomas foi a dificuldade de fazer das instituições de ensino e pesquisa espaços de experiência plurilinguística, além, é claro, de majoritariamente implementarem noções curriculares de base epistêmica externa às realidades locais. Na perspectiva de Ngugi wa Thiong'o (1986), esse modelo funcionou como uma espécie de “uma bomba cultural” através da “invasão do universo mental africano”.

A conquista da independência política dessas nações resultou no impulso de “africanizar” as universidades. Não obstante, o projeto de descolonização na década de 1960 não conseguiu gerar “universidades genuinamente africanas”, pois, apesar da introdução dos chamados Estudos Africanos, não ensejou uma rebelião epistemológica radical capaz de romper com a epistemologia eurocêntrica (pre)existente, dado os desafios da incipiente contratação de professores negros e da necessidade de mudanças curriculares, como a adoção de teóricos africanos. Acrescenta-se a isso de que a maioria dos acadêmicos era proveniente de universidades “ocidentalizadas” (NDLOVU-GATSHENI, 2016).

A reprodução de sistemas de ensino coloniais continuou a impulsionar um conhecimento assimisionalista e alienador, a exemplo de Cabo Verde (MONIZ, 2009). Essa demanda foi uma preocupação do Partido Africano da Independência e União dos Povos de Guiné-Bissau e Cabo Verde – PAIGC¹ que, sob o olhar atento e revolucionário do líder Amílcar Cabral, buscou despertar a consciência histórica dos povos dessas duas nações através da cultura, educação e política no contexto das lutas anticoloniais. Vale também destacar que na década 1970, o educador Paulo Freire auxiliou na alfabetização de países africanos durante seus processos de democratização do ensino, quando pretendiam adotar projetos de educação libertária, especialmente nas ex-colônias portuguesas: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Moçambique (BULHÕES; OSÓRIO; DE SANTANA, no prelo), estabelecendo um marco extraordinário de cooperação entre esses países.

No que concerne a esse aspecto, Leigh-Ann Naidoo (2013) investiga a influência da Pedagogia Radical de Paulo Freire no Movimento da Consciência Negra (BCM) – constituído por organizações estudantis tais como a South African Students Organization (SASO) – em sua luta anti-*apartheid*; tendo-se

em vista que a educação era entendida como um ato político de reflexão crítica para a transformação social. Em 1972, Steve Biko² e outras lideranças nacionais do BCM participaram de uma formação sobre alfabetização e Pedagogia crítica de Paulo Freire, ministrada por Anne Hope, que em parceria com e Sally Timmel, desenvolveu um projeto na África do Sul de inspiração freireana – *Training for Transformation*, título de publicação na qual eles relatam essa experiência e a importância das concepções e dos métodos de Freire para as lutas emancipatórias em África.

Na atualidade, Regis, Gomes e Nhalevilo (2022) fazem uma incursão teórico-analítica nas políticas curriculares desenvolvidas na África do Sul, Moçambique e Brasil, recorrendo aos seus arcabouços legais. Embora sejam países diferentes sob diversos aspectos, eles possuem currículos fundamentados em lógicas eurocêntricas. Por conseguinte, as autoras defendem que a articulação das experiências educacionais entre a África e diásporas podem contribuir para a descolonização dos currículos eurocentrados, pois conecta as lutas anticoloniais em resistência à hierarquização, subalternização e “inferiorização das diferentes maneiras de ser, viver e conhecer impostas aos povos africanos e afrodescendentes na diáspora e presentes nos currículos escolares” (REGIS; GOMES; NHALEVILO, 2022, p. 91).

Se as experiências coloniais que marcam os territórios brasileiros e africanos foram estruturadas na destruição paulatina de referenciais de dignidade e autonomia das comunidades, tal processo não teria sido possível sem o ataque às identidades, narrativas, cosmologias, conhecimentos e espiritualidades dos povos colonizados. É por isso que Amílcar Cabral (1972) compreendia uma relação intrínseca entre cultura, luta e história. Ele defendia que, em contexto de disputas e de lutas anticoloniais, os potenciais de sublevação dos povos precisam ser ancorados num profundo conhecimento do mundo “anterior ao colonialismo”. Para o revolucionário, a cultura era um lócus de salvaguarda e de compreensão do “quem somos/quem fomos/como estamos”, e era a História – resultado da análise dos fatos e das possíveis revelações – que poderia orientar sentidos e direcionamentos das lutas e, por conseguinte, da elaboração dos projetos de sociedade almejados no presente.

Tanto na pesquisa quanto no ensino, a História é um campo do conhecimento disputado por diferentes grupos, porque sabe-se que as memórias e as narrativas que se configuram dela em múltiplas linguagens têm poderes de

mobilizações de sentidos. Se ela pode ajudar a orientar ideias, pode alterar as realidades. “Guerra de narrativas” é como o historiador canadense Christian Laville (1999) reporta-se ao fenômeno dos embates que têm acontecido em vários lugares do mundo desde que tentaram e tentam colocar em prática um ensino de História crítico que busque fugir das orientações clássicas das narrativas pátrias que fundou esta área do conhecimento e campo disciplinar no século XIX, no *boom* do Estado-nação.

O campo “História da África” (ou “História na África”) é, nessa perspectiva, um caso exemplar para pensar as tensões associadas entre disputas de narrativas/disputa de poderes que têm uma trajetória própria. No caso da colonização europeia em territórios americanos e africanos, tal reflexão estrutura os imaginários dos colonos em imagens, sentidos, lógicas de relação com “o outro”, que são melhor entendidos a partir do repertório de experiências com a alteridade historicamente construída no chamado mundo ocidental (HENRIQUES, 2004; ROMANO, 1995).

Justamente interessado em compreender como que a África e o corpo negro foram inventados a partir de um léxico específico dos povos europeus que o filósofo Congolês V. Y. Mudimbe produziu duas obras: *A invenção da África* (2013a) e *A ideia de África* (2013b). Inspirado nos trabalhos de Edward Said sobre o “orientalismo”, Mudimbe denuncia uma relação de muitos séculos de tentativas de domínio de um povo sobre outro no que se referem às capacidades de produção e circulação de conhecimentos. Isto é, muito do que se sabe sobre a África e os africanos informa muito mais sobre os imaginários daqueles que a escreveram e nela inscreveram imagens, referências e representações que há séculos são atualizadas e, de forma impressionante, ainda hoje, em textos interdisciplinares, permanecem. Nas literaturas, jornalismo, cinemas, músicas, quadrinhos, etc., a infância do mundo, a guerra, a desumanidade, a pobreza, o primitivismo tiveram endereço certo: o continente africano.

Para compreender esse quadro, Mudimbe não negligencia o papel dos conhecimentos científicos (leia-se “pseudocientíficos”) elaborados especialmente no século XIX, construindo o que chamou de Biblioteca Colonial. Houve quem dissesse e defendesse a tese de que não havia História na África, argumento que perdurou século XX adentro e fez com que a primeira geração de historiadores africanos investissem grandes energias para desconstruí-lo (KI-ZERBO, 2006). Assim, complementa Marco Aurélio Luz (2013), os sabe-

res sobre África foram e, de certa forma, ainda são, sobretudo, um amplo conjunto de seleções e de repositórios de inventários e catalogações que povos estrangeiros fizeram em dois grandes eventos: a chegada e a expansão dos povos árabes mulçumanos e, depois, dos europeus.

É por isso que se diz entre os historiadores africanos que o “nascimento” da história como disciplina científica começara com o que se poderia chamar de “a geração de 1956”, ano em que vários universitários africanos receberam na Europa os seus títulos acadêmicos. Foi nessa conjuntura que alguns jovens historiadores tiveram a oportunidade de suscitar a questão do “lugar e da função da história numa África em emancipação”, na altura do Congresso dos Escritores e Artistas Negros, organizado na Sourbonne, na França, pela revista *Présence Africaine* (M'Bokolo, 2011, p. 682).

Muitos desses intelectuais se inspiravam na herança dos negros da diáspora, que décadas antes enfrentaram o caos da experiência da escravidão e os desafios da reinvenção de uma vida em liberdade, mesmo vivendo uma conjuntura científica convencida a negar, inclusive, a humanidade negra, como explicam B. Jewsiewicki e V. Y. Mudimbe (1993). É possível inferir que os movimentos sociais estão atrelados às transformações sobre a historiografia, de tal modo que o *movimento de negritude* fora fundamental para que os profissionais da história tenham se interessado por demonstrar a historicidade de sociedades africanas. Assim:

A historiografia nacionalista foi progressivamente transformada em uma ideologia importantíssima de consolidação da independência na África. Esta historiografia, portanto, moldou os processos de descolonização e construção da nação na África, dando assim credibilidade ao ditado de que a caneta pode ser maior e mais eficaz do que a espada. (AWASOM; BOJANG, 2009, p. 23, tradução nossa)

Cai por terra, portanto, o costumeiro discurso que concede à universidade e a seus agentes o papel de vanguarda quando o escopo de observação é ampliado e são reconhecidos outros lugares de tensionamentos políticos, de educação, de formação e produção de conhecimento.

Por intermédio de uma História que denunciava as práticas racistas europeias e, ao mesmo tempo, trazia consigo inúmeras contribuições para a ciência histórica, as africanas e os africanos colocavam em pauta as potencialidades que tinham na construção dos conhecimentos que deveriam ser patri-

mônio do mundo, como defendia Cheik Anta Diop (MBAYE DIOP, 2014). M'Bokolo (2011, p. 681) explica que, para reforçarem cientificamente as suas posturas anticoloniais, essa geração de historiadores começou a pôr em prática técnicas e métodos inéditos, fazendo uso intenso das ditas tradições orais, exercendo a interdisciplinaridade, cruzamento entre as fontes escritas de origem árabe ou europeia e a antropologia histórica, bem como da arqueologia, linguística, entre outros. Novos terrenos de pesquisa foram abertos, centralizando a história da África na própria África, e não mais nas relações dos outros continentes, como foi constituído pelos pesquisadores ocidentais. Defendia-se “o ponto de vista africano” em todos os fenômenos de contato entre o continente e o mundo exterior.

Assim, foi construída uma história que evidenciava, com argumentos mais fundamentados, uma África absolutamente diferente daquela que constava dos manuais colonialistas, com destaque para frequência dos movimentos migratórios dos povos, contrastando com a ideia do suposto isolacionismo e atestando a abertura e a fluidez dos grupos humanos; a vitalidade das hegemonias políticas, como os modelos críticos e plurais de Estados, reinos e impérios; a intensidade da circulação das mercadorias, pelo “comércio a longa distância”, demonstrando complexos procedimentos de integração em vasta escala; a existência de uma longa e ainda presente “tradição de resistência”, cuja última fase, a das independências e do nacionalismo, havia derrubado os regimes coloniais, entre outros temas que apontavam para a territorialização de experiências dispersas e distorcidas que precisavam ser organizadas, visando à retomada da dimensão humanizada dos povos africanos. Desse movimento, a história era configurada a partir de duas orientações distintas:

de um lado, marcada pelo que ficou conhecido como uma “historiografia das origens”, da qual o senegalês Cheikh Anta Diop foi fundador: “Esta historiografia insistia, com efeito, na “anterioridade” das civilizações africanas e no caráter negro-africano do antigo Egito. Do outro lado, desenvolvia-se uma “historiografia dos processos”, representada por Joseph Ki-Zerbo e Owuca Dike, cuja principal preocupação não consistia em afirmar as origens antigas da África, mas em explicitar os processos mais diversos, verificáveis no plano de economia, da política, das representações e das estratégias de dominação, que haviam gradualmente conduzido a África negra à situação em que se encontrava no século XX: simultaneamente, esta corrente insistia na continuidade das estruturas civilizacionais

da África sobre a permanência da resistência oposta pelos seus povos às intrusões estrangeiras. (M'BOKOLO, 2011, p. 682).

Bojang e Awasom (2009) explicam que estas tendências marcaram durante muito tempo a produção historiográfica no continente africano e afirmam que ainda hoje as instituições educacionais têm mostrado muito distantes e com diálogo mínimo entre os pensadores acadêmicos, gerando um movimento fragmentado e isolado em focos que precisam trabalhar conjuntamente para amadurecer as potencialidades da circulação das produções. Dentre os entraves, existem as dificuldades da difusão das pesquisas escritas em português, frente à hegemonia das obras em inglês e em francês; a carência de políticas editoriais de tradução e de incentivos à leitura entre os países; as articulações entre produções africanas com as externas ao continente também são insatisfatórias. Outras tendências também marcaram estas historiografias, como a afrocentricidade que, nos anos oitenta, aproximou historiadoras e historiadores africanos e norte-americanos que buscavam profundas revisões epistemológicas visando a superação do léxico europeu nas formas de se conceber a produção do conhecimento. Em um balanço geral, uma marca inquestionável da historiografia africana feita pelos próprios africanos está relacionada às pretensões de emancipação, liberdade, descolonização das mentes, despertar para a consciência (KI-ZERBO, 2006) e o aperfeiçoamento científico.

ÁFRICAS, AFRICANOS E SEUS DESCENDENTES NO BRASIL

Se o campo das disputas pelas memórias instaura uma guerra declarada no continente africano, no Brasil não foi e nem é diferente, especialmente em relação à presença da história da África e dos seus descendentes na historiografia feita pelos brasileiros e os chamados brasilianistas. Aqui também há uma longa trajetória de investimento da consolidação de interpretações sobre os corpos negros e das suas trajetórias associadas à noções de objetividade, imobilismo, passividade, silenciamentos e invisibilidades. É nesse sentido que as Histórias dos povos negros no Brasil e as Histórias das Áfricas aproximam-se entre desafios teórico-metodológicos, cruzamento de temas, abordagens e lutas pelo direito da falar de si e dos outros.

Na perspectiva de Mudimbe, na Diáspora Negra, o processo de invenção da negra e do negro – por meio de inúmeras linguagens, temporalidades e estratégias narrativas – também faz todo sentido de ser problematizado enquanto um fato discursivo permeado por profundas relações de poder. Podemos depreender, em diálogo com o queniano Ali A. Mazrui (2005), que enquanto Edward Said insistia que o Oriente não existe e nem nunca existiu fora do imaginário ocidental, Mudimbe parece defender que a invenção da África, dos africanos e dos seus descendentes é uma profecia em processo de autocumprimento. Essa ideia estaria ainda mais explícita na obra “Crítica da Razão Negra”, de Achille Mbembe (2013). Para este historiador e cientista político camaronês, os três processos: genocídio, altericídio e epistemicídio teriam determinado as relações entre europeus e africanos nos últimos quinhentos anos, de maneira que, associadas aos esquemas de invenção, estavam as estratégias de construção de realidades que retiravam dos corpos negros o direito à humanidade. Escravidão, corporeidade sexualizada, ausência ou debilidades de subjetividades e, portanto, de direitos noticiam referências dos corpos negros do passado e corroboram para compreensões do presente nas Áfricas de lá e de cá.

Para Mbembe, as arenas políticas ocidentais trazem contradições inerentes às lógicas de funcionamento de uma máquina pública pretensamente moderna e republicana, assentada em noções de direitos e cidadanias. Em “Sair da Grande noite: ensaios sobre África descolonizada” (2010), o pensador quer entender a formação dos estados nacionais no ocidente entre os séculos XVIII e XIX, no mesmo momento em que seus dirigentes e idealizadores não admitem a República Haitiana; insistem na escravidão ou na negação de direitos dos corpos não-brancos; abafam qualquer tentativa de questionamento de suas pretensas hegemonias e projetos políticos, apresentando-se, portanto, como contradições explícitas aos sentidos de palavras como igualdade, liberdade, fraternidade, cidadania, república, povo, democracia. Assim, esses homens brancos racializam e masculinizam direitos e ausência de direitos, elaborando um agregado de “narrativas míticas” de superioridades, como é o caso, inclusive, do próprio nacionalismo (HAMA; KI-ZERBO, 2010, p. 28). Ora, é nesta conjuntura ainda que *memória*, *narrativa*, *monumento*, *patrimônio* são categorias institucionalizadas pelos europeus e seus descendentes que entendem a importância de agenciar os dispositivos discursivos que podem

dar legitimidades aos seus projetos de supremacia nas escolas, universidades, museus, galerias e praças públicas.

Mbembe está empenhado em identificar os motivos pelos quais aos povos negros no mundo estão associados acúmulos de precariedades e distanciamentos de acesso a direitos básicos, mesmo que inseridos em tradições republicanas há mais de um século, como é o caso brasileiro.

Nota-se que a trajetória das lutas e conquistas dos movimentos sociais negros no Brasil são anteriores à ideia de “movimento social” moderno, uma vez que, desde a chegada dos primeiros grupos de pessoas escravizadas nestas terras, houve inúmeras formas de resistência. As lutas pela liberdade, desde o sequestro nas Áfricas e rebeliões nos Navios negreiros; a formação de comunidades autônomas, como os quilombos e mocambos; as chamadas “Revolutas”, que na verdade nos informam sobre elaboração de Projetos Sociais de Liberdade e de Soberania, paralelos àqueles da colônia, império e república; as Irmandades, os Terreiros, o movimento Abolicionista, os Clubes Negros, a Imprensa Negra, a Literatura negra, entre outros, revelam uma história repleta de questionamentos da dita ordem e de reelaborações de narrativas e, portanto, de projetos de vida, para além dos imperativos de hegemonia dos “ocidentais” e dos textos científicos feitos nas universidades.

Esses temas são compreendidos à luz de reviravoltas de dimensões teórica, metodológica e epistemológica nas últimas décadas, que incorporaram a importância da revisão da historiografia sobre o passado dos povos negros no Brasil, destacando a superação da objetificação, trazendo à tona as narrativas de protagonismo dos povos negros, como a chamada “nova história da escravidão”. Esses estudos influenciaram o desenvolvimento de um campo que tem se firmado recentemente, os estudos do pós-abolição/pós-emancipação, expressivamente constituída por historiadoras e historiadores negros, cujos trabalhos focam nas experiências da liberdade, nas manifestações culturais, na crítica à História Social do Trabalho e na crítica à história política da Primeira República. Assim, novas fontes, linguagens, abordagens, diálogos entre campos da historiografia, como mundos do trabalho, ensino de história, história pública, história da escravidão, história indígena e estudos de trajetórias fazem emergir novas sensibilidades, subjetividades e possibilidades de autonomia no passado e no presente.

Paralelas a essas produções, no Brasil, vimos também ganhar força os

chamados estudos da Diáspora, que, embora tenham seus marcos fundadores desde o final do século XIX, com os trabalhos de W. Dubois, amadurecem como um corpo específico de conhecimento, com um léxico e conceitos próprios, entre os anos setenta e oitenta do século XX. Esse campo aproxima intelectuais e temas de vários lugares do mundo, principalmente por causa do seu caráter transnacional, interseccional e interdisciplinar.

Assim, podemos voltar os olhos para o passado e nos darmos conta da importância das reorganizações sociais agenciadas pelos povos africanos e seus descendentes – que civilizaram este país – acessando experiências plurais, e em múltiplas linguagens, que configuram outras cartografias geográficas, políticas, afetivas e teóricas, influenciando e sendo influenciados por movimentos de sublevação locais e transnacionais, como quilombismo, negritude e pan-africanismo. Sabe-se que houve e há um trânsito imenso de corpos e ideias, que revelam histórias amplas e complexas contrariando a ideia de experiências isoladas, centradas no escravismo, na desgraça e passividade dos povos negros.

Resalta-se que, no Brasil, por muito tempo, de acordo com Zamparoni (2007, p. 46-48), o estudo da África foi desenvolvido por uma longa tradição intelectual controlada pelo Ocidente. A produção acadêmica esteve interessada inicialmente na “questão negra” e mais tarde pelos estudos das “relações raciais”, mas, em ambos os casos, quase não havia referências à África e às culturas dos africanos. A historiografia brasileira estudava os negros como se sua “história brotasse nos engenhos” na condição de escravizados, sem qualquer identidade anterior ou historicidade. Predominavam, portanto, as imagens gestadas pela Europa acerca da África, de tradição hegeliana, como terra selvagem, exótica e a-histórica, habitada por seres miseráveis e desumanos. Mais tarde, em outra vertente, também exotizante, figurava a “Mama África” virgem, paradisíaca e estática, sob o signo originário da tradição (ZAMPARONI, 2007).

Ao longo do século XX, o Movimento Negro Brasileiro denunciou que as populações negras são vitimadas pelo racismo e pelo epistemicídio, dentre outras violências, que são reverberadas e atualizadas nos sistemas educacionais de ensino através dos currículos escolares e acadêmicos. Nos anos 90, esse coletivo passou a agenciar ações concretas de reformulações educacionais, resultando em conquistas legais inéditas (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 155). Em ressonância da aprovação das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08,

houve a reestruturação das ementas e disciplinas nas Universidades, a ampliação de cursos de extensão e de pós-graduação voltados para a capacitação de professores, bem como a publicação de livros e de materiais didáticos voltados para o ensino da História da África, impulsionando mudanças metodológicas e epistemológicas tanto no chão da escola quanto nas Universidades (ZAMPARONI, 2007).

Diante do que foi aqui exposto, uma questão tem sido feita ao longo dos anos e cabe ser atualizada no balanço dos vinte anos da publicação da Lei 10.639/03: Que história da África ensinar no Brasil?

Essa foi uma pergunta que orientou a escrita de um artigo do historiador Amailton Azevedo, em 2016, que o fez levando em consideração os desafios pedagógicos e epistemológicos para o cumprimento dos marcos normativos, em contextos de conservadorismos – leia-se racismo institucional – que atravessam lugares como o ministérios da educação, secretarias de educação estaduais e municipais, escolas, universidades, bibliotecas etc.

Ao fazer um balanço sobre o que foi produzido no Brasil no referido campo, ele afirmou que já existe uma historiografia específica. Os principais trabalhos produzidos, de acordo com ele, possuem temas relacionados:

- a) à superação do racismo em sala de aula por meio de prismas que valorizam a diversidade humana; b) às imagens produzidas a respeito do negro e a África nos livros didáticos, onde se constata ainda uma ausência da memória; c) à formação de professores voltada ao ensino de História da África, quando se descobriu fragilidades de como abordar o tema, mesmo após o sancionamento da lei 10.639, em 2003;
- d) à contribuição dos centros de estudos africanos no Brasil, que estiveram centrados na crítica da colonialidade do saber e no estímulo de pesquisas sobre África; e) ao papel dos movimentos negros brasileiros, que desde os anos 70, vem elaborando um olhar antirracista, de crítica à narrativa nacional ancorada na mestiçagem e na denúncia das desigualdades raciais no Brasil; f) ao estudo das Africanidades nos currículos escolares, vislumbrando novos métodos e abordagens sobre os signos culturais africanos reelaborados no Brasil; g) ao impacto das LDB (leis de diretrizes e bases da educação nacional), de 1996, na reformulação de novos enfoques privilegiando a pluralidade e as especificidades culturais; h) e a inflexão provocada pela lei 10639, de 2003, que tornou obrigatório o ensino de

História e Cultura da África e Afro-brasileira em todos os níveis do ensino formal do país. (AZEVEDO, 2016, p. 234-5)

O autor explica que a desconstrução dos clichês ocidentais ainda é um dos pontos primeiros no letramento da educação para as relações étnico-raciais: tanto sobre os africanos quanto sobre os seus descendentes na Diáspora. Azevedo nos lembra que há carência de circulação das obras de autoria africana no Brasil, e podemos associar esse fenômeno à inexpressiva cooperação entre as instituições de pesquisas nesses territórios. A propósito, diante das relações entre universidade e colonialismo, de que modo estudantes, docentes, ativistas têm agenciado caminhos de sublevação e de autonomia na produção de conhecimentos no continente africano?

ÁFRICA DO SUL E OS MOVIMENTOS PELA DESCOLONIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES

O Brasil passou por seu processo de redemocratização em 1988, e África do Sul em 1994, gestando mudanças constitucionais e projetos de sociedade voltados para os direitos humanos e para a retificação de alguns erros do passado. Isso porque, ao longo do século XX, ambos os países sofisticaram práticas de segregação e de genocídio da gente negra, seja mediante a camuflagem, via elaboração de teorias de miscigenação positiva (democracia racial), seja na instalação de políticas explícitas de *apartheid*.

Cabe lembrar que o *Apartheid*, instituído entre os anos de 1948 a 1994 no país sul-africano, é uma política de segregação racial no qual as pessoas não brancas (africanos, indianos e coloureds) foram obrigadas a viver em áreas separadas. A maioria da população negra foi removida das áreas urbanas para as zonas rurais, com acesso precário aos direitos fundamentais, enquanto os brancos (de origem britânica e os africânderes) formavam as elites econômicas repletas de privilégios, o que se refletiu nas Universidades.

Ndlovu-Gatsheni (2016) interpreta o *apartheid* através das chaves “paradigma da diferença” (Mudimbe) e “linha de cor” (Dubois), enquanto forma institucionalizada do racismo, responsável por consolidar e legalizar a opressão e as desigualdades a partir de cisões raciais hierárquicas entre brancos e negros: “consequentemente, a África do Sul tem sido assombrada por uma lu-

ta pela inclusão e igualdade daqueles que foram excluídos, periféricos e empobrecidos desde os tempos dos encontros coloniais” (p. 207).

Apesar de conjunturas históricas diferenciadas, África do Sul e Brasil se conectam pelas experiências coloniais da escravidão e suas consequências históricas de exclusão e de desigualdades, que se mantêm atualizadas pelo racismo; mas também pelas lutas anticoloniais por dignidade, liberdade e direitos, que resultaram em políticas de reparação e compensação histórica, adotadas pelas duas nações. No início do século XXI, esses dois países implementaram políticas de ações afirmativas no ensino superior com a principal finalidade de incluir corpos tradicionalmente excluídos (sobretudo negros e pobres) em universidades públicas, impulsionadas, principalmente, pela Conferência de Durban.

A Conferência de Durban, realizada na África do Sul em 2001, apresentou estatísticas sobre a ausência de estudantes negros nas universidades públicas, sendo decisiva para o debate no Brasil acerca da urgência de se desenvolver ações afirmativas de inclusão no ensino superior através da criação do sistema de cotas. Conseqüentemente, no ano de 2002, logo após a conferência, universidades estaduais e federais brasileiras iniciaram os debates para a criação de uma política de reparação (SILVA, 2006).

Também no início dos anos 2000, a África do Sul criava as denominadas políticas de “reparação” ou “transformação” com vistas à admissão de estudantes pertencentes a grupos raciais economicamente desfavorecidos em instituições universitárias. Embora tenha aumentado o quantitativo de estudantes africanos negros no ensino superior, eles permaneciam em menor número na graduação em comparação com os brancos, e integravam cursos e departamentos de menor notoriedade, no contexto de uma década após o fim do *apartheid*. Salienta-se que o ensino superior na África do Sul não é gratuito, o que dificulta a entrada e a permanência dos grupos mais vulneráveis nas Universidades. Devido a isso, políticas de financiamento estudantil, através de empréstimos e bolsas de estudo, estiveram no centro do debate sul-africano (SILVA, 2006), fator que ainda é determinante para a onda de protestos estudantis ocorridos recentemente.

Vale ressaltar que a história da África do Sul é assinalada por movimentos de sublevação popular. A primeira onda de protestos anticoloniais ocorreu nas décadas de 1950 e 1960, que culminou em sua “independência políti-

ca”. Na década de 1970, manifestações foram agenciadas por estudantes das “faculdades étnicas negras” frente à criminalização e à opressão vivenciadas dentro e fora da Universidade. Os universitários abraçaram o pensamento da “consciência negra”, protagonizando protestos organizados pela SASO, enquanto que as Universidades, em retaliação aos boicotes, expulsavam estudantes. Nas décadas de 1980 e 1990, movimentos foram dirigidos contra as ditaduras militares de partido único e as medidas de austeridade impostas pelas instituições (NDLOVU-GATSHENI, 2016).

Convém lembrar que os estudantes secundaristas também protagonizaram mobilizações, organizadas pelo *South African Students Movement - SASM*.³ Ndlovu (2013) aponta que, em 1975, o governo decretou que algumas escolas de Soweto (subúrbio de Joanesburgo) deveriam implementar o africâner como meio de instrução. Em consequência, os estudantes começaram a resistência na sala de aula, pois viam o africânder como a língua do opressor. Eles passaram a refletir sobre o modelo colonial da educação bantu como um todo e a realizar protestos abertos por meio de boicotes e greves. Em seguida, o movimento tomou proporções maiores, estima-se que 20.000 estudantes participaram de uma passeata pacífica em 6 de junho de 1976, contida brutalmente pela polícia, que executou centenas de jovens negros, sendo Hector Pieteron a primeira vítima. “Massacre de Soweto” é como esse fato ficou conhecido.

A resposta brutal da polícia à marcha dos estudantes foi o estopim de uma revolta geral em todo o país. O levante agora se tratava de resistência política ao *apartheid*. Em contrapartida, a repressão também aumentou com as perseguições, prisões, exílio e proibições das células dos movimentos estudantis, principalmente após as revoltas generalizadas desencadeadas após a morte de Steve Biko, que foi espancado na detenção, em 1977.

No ano de 2015, iniciou-se uma nova onda de protestos realizados por estudantes universitários sul-africanos, suscitada pelo movimento *#RHODES MUST FALL – RMF*.⁴ O alvo inicial era a estátua do imperialista britânico Cecil John Rhodes⁵ na *University of Cape Town* (UCT), que foi ampliado para a exigência da retirada de outros símbolos coloniais e do *apartheid*, englobando outras reparações históricas e simbólicas, como justiça cognitiva, mudanças curriculares, direitos educacionais. Os estudantes passaram a contestar as cul-

turas institucionais universitárias, exigindo a descolonização das universidades na África do Sul (NDLOVU-GATSHENI, 2016).

O movimento RMF expressa a insurreição contra a dominação epistemológica, alienação mental e a presença dos símbolos coloniais, cuja “raiva se deve claramente à contínua exposição às obras acadêmicas e intelectuais de brancos mortos, como Karl Marx, Max Weber, Antonio Gramsci, Michel Foucault e muitos outros, a maioria dos quais nunca pisou no continente africano” (NDLOVU-GATSHENI, 2016, p. 201, tradução nossa). Os alunos sul-africanos abraçaram as ideias do ativista Steve Biko sobre consciência negra e as de Frantz Fanon sobre as necessárias subversões. Citando Patrick Chabal (2012, p. 335), Ndlovu-Gatsheni conclui que o questionamento de ídolos da modernidade ocidental revela a tentativa de “ruptura epistêmica”, na qual a “racionalidade ocidental deve ser repensada”. A universidade se tornou um campo de luta, portanto, mas não só.

Em um nível mais amplo, uma entrada definitiva dos descendentes de pessoas escravizadas, colonizadas, racializadas, sexualizadas e desumanizadas na esfera do pensamento desafia diretamente os próprios fundamentos da modernidade e da civilização ocidental. Aqueles antes considerados não humanos, sem alma, desprovidos de história, racionalidade e conhecimento estão reivindicando fortemente seu lugar na família da humanidade e estão se redefinindo de novas maneiras que abordam uma nova humanidade, que Fanon processou na década de 1960. (NDLOVU-GATSHENI, 2016, p. 219)

Sally Matthews (2018) destaca que estes movimentos causaram perplexidade entre os professores acadêmicos, e também, fomentou a discussão acerca do etnocentrismo epistemológico ainda eloquente neste cenário. Makhubela (2018) adverte que as universidades sul-africanas, como muitas instituições em diversos lugares, imprimem hostilidade contra tudo o que é considerado subalterno, conservando-se como guardiãs da colonialidade ao preservar o *fechamento epistêmico*. As culturas institucionais promovem a exclusão dos estudantes e dos intelectuais negros do corpo epistemológico sul-africano, cuja produção de conhecimento decorre da histórica negação ontológica desses sujeitos.

O ressurgimento do movimento estudantil sul-africano em todo o país exige a retirada de monumentos do *apartheid*, mas também questiona as

mensalidades exorbitantes que rechaçam os corpos negros das Universidades. Esses estudantes denunciam que a Academia resguarda os símbolos que refletem as aspirações da brutal sociedade anti-negra da África do Sul.

Ademais, as instituições de ensino superior devem reconhecer sua conivência com o colonialismo e a prevalência da branquitude nas relações globais de poder. Para Makhubela, a diversidade é uma metanarrativa que evoca uma falsa inclusão, o que impede a resistência epistêmica negra em face das injustiças sofridas. O discurso da diversidade (em raça e gênero, por exemplo) pode apresentar caráter performático, pois exerce a função de “pacificação ideológica” ao não questionar o privilégio branco: “ignorando subjugações históricas e contínuas” (MAKHUBELA, 2018, p. 11, tradução nossa).

Para Mbembe (2016), a presença de símbolos coloniais nas Universidades sul-africanas induz a estados particulares de humilhação, pois são imagens que assediam mentalmente os estudantes e professores negros. Portanto, torna-se imprescindível romper com a arquitetura do *apartheid*. Discute-se a crescente burocratização da universidade e sua inclinação para a comercialização, pois o corpo docente e a sala de aula refletem uma educação orientada para o cumprimento de créditos, metas e avaliações, afastando-se gradativamente da formação intelectual e moral dos estudantes de forma autônoma.

As instituições africanas de ensino superior, ao celebrar a hegemonia do sujeito cognoscente, capaz de conhecer o mundo independentemente do contexto, aferem à racionalidade europeia a habilidade de ser imparcial e universal. Essa presunção é responsável por retratar “o colonialismo como uma forma normal de relações sociais entre seres humanos, em vez de um sistema de exploração e opressão” (MBEMBE, 2016, p. 32, tradução nossa).

Trata-se de “africanizar” a universidade, então? Mbembe declara que, para Fanon, descolonizar não significa “africanizar”, tendo em mente as experiências pós-independência nas décadas de 1960 e 1970, cujo projeto de construção da nação estava corrompido pelos interesses mesquinhos da classe média e da burguesia africana, impedindo o desenvolvimento de uma consciência nacional crítica. Para Ngugi wa Thiong’o, a “africanização” é entendida como meio de “recentralização”, rejeitando a noção de que a África é uma extensão do Ocidente. É nessa perspectiva que a educação também precisa se repositonar, instrumentalizando para o conhecimento sobre *nós mesmos* (ibid., p. 35). A descolonização da mente, de acordo com a perspectiva do au-

tor, perpassa pela ruptura das fronteiras do Estado-nação através da internacionalização e implica no ensino das línguas africanas a superação do monolinguismo colonial, por exemplo.

Mbembe avalia que existe uma reestruturação mundial do ensino superior em curso graças à dinâmica do capitalismo global, decorrente do interesse das elites transnacionais de manter seus privilégios. Os sistemas de ensino superior estão sendo desnacionalizados com o intuito de produzir capital humano e cultural para atender à economia do conhecimento, inovação e competitividade dos mercados globais. Consequentemente, sobretudo no modelo de educação meritocrático norte-americano, o conhecimento é mercantilizado, cuja lógica legitima as desigualdades, a precariedade e a descartabilidade das populações.

Segundo Mbembe (2016), a globalização instaura o fenômeno das diásporas do conhecimento e as relações desterritorializadas entre os acadêmicos. Dessa maneira, a compreensão da África não deve estar desconectada das complexidades globais, pelo contrário, as redes intelectuais diaspóricas intracontinentais devem ser engajadas para a descolonização das universidades africanas. Mbembe conclui que outras epistemologias e ontologias serão possíveis quando superarmos as cisões eurocêntricas entre natureza e cultura, articulando o humano e o não humano em um mesmo horizonte. Alternativas de compartilhamento radical e inclusão devem ser vislumbradas para o futuro em resistência à era do individualismo neoliberal, através da *práxis* antirracista, conectando o projeto do não racismo ao da mutualidade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As histórias na e da África, por muitos séculos, têm reproduzido as imagens gestadas pelos povos europeus e árabes, que se mantêm atualizadas pelo racismo estrutural e pela ideologia colonial. Não obstante, tanto no Brasil quanto em África, pesquisadores das ciências sociais e humanas, estudantes universitários e movimentos sociais têm perspectivado a descolonização do saber através da iniciativa histórica, ainda que o fenômeno da subalternização dos africanos tenha sido um acontecimento interdisciplinar.

Nas últimas duas décadas, houve o aumento de pesquisas acadêmicas nas universidades brasileiras e ações pedagógicas desenvolvidas no espaço es-

colar desencadeadas pela Lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras. Por meio da pesquisa e do ensino da história da África é possível reconhecer a primazia civilizacional africana; romper com as representações desumanizadas de inferiorização dos corpos negros e promover a representação positiva; ensinar sobre o que é o racismo e agenciar o antirracismo. Significa, portanto, derrubar pilares eurocêntricos através de uma consciência histórica, que pode reverberar em dimensões políticas, econômicas, culturais e científicas.

Na África do Sul, os estudantes universitários negros são também agentes das rupturas dos símbolos coloniais presentes nas universidades sul-africanas. No Brasil, a promulgação da Lei de cotas raciais (12.711/2012) tem promovido a entrada nas universidades de estudantes negros, indígenas, quilombolas, travestis, transexuais, imigrantes e outros coletivos marginalizados; agenciando novas dimensões epistemológicas voltadas para a descolonização dos currículos, alterando significativamente a cultura da gestão universitária. Portanto, cabe-nos considerar que as políticas de ação afirmativa, para além do compromisso de reparação histórica, são também uma responsabilidade intergeracional, considerando-se a luta por justiça social e simbólica suscitada nas últimas décadas pelas redes diaspóricas, de amplo alcance de mobilização institucional.

É por isso que nos convém a observação de Neves, Moutinho e Schwarcz (2022), quando afirmam que o movimento *#RHODES MUST FALL* fez com que as universidades sul-africanas refletissem acerca da presença da mentalidade colonial na produção de conhecimento. As ações repercutiram em instituições de ensino superior de outros países, tais como a *Princeton University*, Estados Unidos; *University of Oxford* (Reino Unido); e no Brasil, que já acumula um repertório consistente de práticas contra-hegemônicas em curso:

[...] Apesar de todas as cores e características locais, percebemos a existência de um ativismo de estudantes universitários autotransformados como não brancos, atentos à permanência da estrutura de privilégio e prestígio coloniais, que demandam políticas afirmativas e mudanças simbólicas no modo de representação das populações afrodescendentes. O objetivo dessas demandas seria, para alguns deles, descolonizar as universidades, redimensionando símbolos e o lugar que conhecimentos não ocidentais teriam nas universidades e, para outros, democratizar o acesso de populações não brancas e/ou à margem da estrutura

de distribuição de privilégios a lugares de formação de elites. (NEVES; MOUTINHO; SCHWARCZ, 2019, p. 2)

A descolonização do conhecimento é uma das chaves para a superação do epistemicídio, o que implica nas disputas de narrativas e no direito à memória; repensar a história oficial fora do enquadramento ocidental; entrecruzar dimensões ontológicas, cosmológicas e epistemológicas dos povos subalternizados, criando espaços de enunciação e de escuta respeitosa. Pensamos que essas ações precisam ser protagonizadas por esses sujeitos e coletivos que decidirão quando, como e se querem tais iniciativas ou se optam por outras estratégias de expressão de suas soberanias, que escapam ao nosso olhar. Se a produção historiográfica sobre o continente africano é considerada recente, o mesmo não pode ser dito sobre o riquíssimo escopo de saberes que fazem do continente africano um extraordinário polo irradiador de memórias do mundo.

Subscrevemos, portanto, que interpretar e articular as experiências educacionais da diáspora com as dos países em África é uma possibilidade de se fortalecer a luta pela autoemancipação, autogestão e autorrepresentação que se expressa no despertar e na manifestação da consciência histórica das populações periféricas. Principalmente porque, como apontamos ao longo do texto, mudanças paradigmáticas nas Universidades em prol da descolonização epistêmica estão acontecendo sob ritmos e impactos diferentes, tanto em nações africanas, a exemplo da África do Sul, quanto no Brasil e na América. Acreditamos que é preciso potencializar as aproximações dessas narrativas/experiências africanas/amefricanas! A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), criada em 2010, tem sido uma dessas experiências possíveis, além de iniciativas livres de pesquisadores com ativistas sociais, caso do grupo “Tecendo redes antirracistas”, que desde 2017 tem realizado eventos e publicado coletâneas entre Áfricas e Brasis.

Ademais, destacamos a criação, em 1959, do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), primeiro núcleo dedicado aos estudos africanos no Brasil. O CEAO promove a produção internacionalizada do conhecimento através da publicação da revista *Afro-Ásia*, especializada nos temas afrodiáspóricos, africanos e asiáticos. Seu conselho editorial é constituído por especialistas de 16 países e os autores são provenientes de quatro continentes: Américas, África, Ásia e Europa.

De um modo geral, Mudimbe aponta para as dificuldades de descolonização dos currículos universitários, já que tentativas de resistência incorreram em uma mesma “ordem epistemológica”, reforçando estereótipos, em virtude dos “danos causados pelo colonialismo” (MATTHEWS, 2018, tradução nossa). Sendo assim, torna-se imperativo assumir o compromisso de integrar de forma crítica os saberes dos grupos marginalizados e levar em conta os valores subjacentes na produção de conhecimento, tais como a posição e a identidade social dos estudiosos, fora dos enquadramentos ocidentais de neutralidade e universalidade epistêmica (MUDIMBE, 2013).

Uma possibilidade de resistência à biblioteca colonial é a de que esta pode vir a ser “minada ao ser reapropriada subversivamente”. Matthews assinala que, para Desai (2001), a retórica de dominação, da qual o discurso científico é parte, foi elaborada em interação com os colonizados, que responderam de várias maneiras, através da resistência, apropriação e colaboração. Resultado, muitos dos escritos coloniais deveriam ser aproveitados, pois revelam “as maneiras pelas quais os sujeitos coloniais se reapropriaram das disciplinas acadêmicas para fins emancipatórios” (DESAI apud MATTHEWS, 2018, tradução nossa).

Essa abordagem contribui para as tentativas contemporâneas de descolonização dos currículos para quem concorda ser pertinente reavaliar as disciplinas e não simplesmente rejeitá-las por completo. Embora seja difícil escapar do pensamento colonizador, que se atualiza em complexas relações de poder, existem formas de objeção, com a possibilidade de apoderamento de ideias e ícones. É preciso considerar, inclusive, que muito do que os europeus advogam ser deles é, na verdade, produto de roubo, saque, apropriação e renomeação das tecnologias e saberes dos povos em situação de *colonizados*. Nesse sentido, é pertinente pensar nas possibilidades de subversão fazendo-se uso da inversão da lógica de expropriação colonizadora em restituição dos saberes espoliados por dentro das instituições de ensino existentes. Movimento que não concorre com a criação de novos modelos de produção e de sistematização de conhecimentos em perspectiva mais autônoma ou, sobretudo, o reconhecimento daqueles modelos milenares e independentes que já existem, que foram transformados em “tradição”, “cultura popular”, “senso comum” pelos agentes do colonialismo.

REFERÊNCIAS

- AWASOM, Nicodemus F; BOJANG, Ousman M. Bifurcated world of African nationalist historiography. *Abstract present, Lagos Historical Review*. Volume 9, 2009, p. 22-42.
- AZEVEDO, Amailton M. Qual África ensinar no Brasil: tendências e perspectivas. *Revista Projeto História*, São Paulo, n. 56, p. 233-255, mai.-ago. 2016, p. 233-255.
- BULHÕES, Leandro; OSÓRIO, Andy Monroy; DE SANTANA, Elisângela Oliveira. *Descolonização das mentes e consciência histórica em Cabo Verde: Amílcar Cabral, Franz Fanon e Paulo Freire*. No prelo.
- CABRAL, Amílcar. O papel da cultura na luta pela independência. In: *Textos Políticos de Amílcar Cabral*. Lisboa: Distribuidora Livraria Ler, 1972.
- CARNEIRO, Sueli. A batalha de Durban. *Revista Estudos Feministas*, v. 10, p. 209-214, 2002.
- DIOP, Babacar Mbaye; DIENG, Doudou (Ed.). *A consciência histórica africana*. Edições Pedago, 2014.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*. 2000, n. 15, p. 134-158.
- GONZALEZ, Lélia. A categoria cultural da amefricanidade. *Revista Tempo Brasileiro*, n. 92-93, Rio de Janeiro, jan.-jun. 1988, p. 69-82.
- HAMA, Boubou; KI-ZERBO, Joseph. Lugar da História na sociedade africana. In: *História Geral da África, Tomo I*. Brasília: UNESCO, 2010.
- HENRIQUES, Isabel. *Os Pilares da Diferença: relações Portugal-África. Século XV – XX*. Portugal: Caleidoscópio, 2004.
- KI-ZERBO, Joseph. *Para quando a África? – entrevista com René Holenstein*. Rio de Janeiro: Palla, 2006.
- LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Rev. bras. Hist.* 1999, v. 19, n. 38, p. 125-138.
- LUZ, Marco A. *Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira*. Salvador: EDUFBA, 2013.
- MAKHUBELA, M. (2018). “Decolonise, Don’t Diversify”: Discounting Diversity in the South African Academe as a Tool for Ideological Pacification. *Education as Change*, v. 22, n. 1, p. 1-21.
- MATA, I. Estudos pós-coloniais: desconstruindo genealogias eurocêntricas. *Civitas: Revista de Ciências Sociais*, v. 14, n. 1, p. 27-42, 11 abr. 2014.

- MATTHEWS, S. Confronting the Colonial Library: Teaching Political Studies Amidst Calls for a Decolonised Curriculum. *Politikon*, n. 45, p. 1-18, 2018.
- MAZRUI, Ali A. The Re-Invention of Africa: Edward Said, V. Y. Mudimbe, and beyond. *Research in African Literatures*, v. 36, n. 3, Edward Said, Africa, and Cultural Criticism (Autumn, 2005), p. 68-82.
- MBEMBE, Achille. *Formas africanas de auto-inscrição*. In: *Revista Estudos Afro-Asiáticos*, ano 23, p. 171-209, 2001.
- MBEMBE, Achille. *África insubmissa: Cristianismo, Poder e Estado na Sociedade Pós-Colonial*. Luanda: Edições Pedagogo, 2005.
- MBEMBE, Achille. *Sair da grande noite: Ensaio Sobre a África Descolonizada*. Luanda: Edições Mulemba, 2010.
- MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. Lisboa: Antígona, 2013.
- MBEMBE, Achille. (2016). Decolonizing the university: New directions. *Arts & Humanities in Higher Education*, v. 15, n. 1, p. 29-45.
- M'BOKOLO, Elikia. *África Negra: História e civilizações*. Tomo II. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2011.
- MONIZ, Elias Alfama. *Africanidades versus europeísmos pejejas culturais e educacionais em Cabo Verde*. Praia, Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro (IBNL), 2009.
- MUDIMBE, V.Y. *A Ideia de África*. Luanda: Edições Pedagogo; Edições Mulemba, 2013a.
- MUDIMBE, V.Y. *A Invenção de África*. Luanda: Edições Pedagogo; Edições Mulemba, 2013b.
- NAIDOO, Leigh-Ann. The Role of Radical Pedagogy in the South African Students Organisation and the Black Consciousness Movement in South Africa, 1968–1973. *Education as Change*, v. 19, n. 2, p. 112-132, 2015.
- NDLOVU-GATSHENI, Sabelo J. “Rhodes deve cair”: as universidades da África do Sul como lugar de luta. *Tabula Rasa*, n. 25, p. 195-224, 2016.
- NDLOVU, Sifiso M. *The Soweto Uprising*. In: SOUTH AFRICA EDUCATION TRUST. *The Road to Democracy in South Africa*, v. 2. Johannesburg, Pretoria: Unisa Press, 2013, p. 317-368.
- NGUGI WA THIONG’O. *Decolonizing the Mind: The Politics of Language in African Literature*. Nairobi: Heinemann Educational Publishing Ltd., 1986.
- NEVES, Paulo Sérgio da Costa; MOUTINHO, Laura; SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz. Herança colonial confrontada: reflexões sobre África do Sul, Brasil e Estados Unidos. *Revista Estudos Feministas*, v. 27, 2019.
- REGIS, Kátia Evangelista; GOMES, Nilma Lino; NHALEVILO, Emília Afonso. Possi-

bilidades de fundamentos epistemológicos para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil: reflexões a partir do contexto africano. *Revista e-Curriculum*, v. 20, n. 1, p. 70-99, 2022.

RINCÓN, Jorge Enrique García. Pensamiento educativo afrocolombiano. De los intelectuales a las experiencias del movimiento social y pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*, n. 69, Bogotá, Colombia, 2015.

ROMANO, Ruggiero. *Os mecanismos da conquista colonial*. São Paulo: Perspectiva, 1995.

SILVA, Graziella Moraes Dias da. Ações afirmativas no Brasil e na África do Sul. *Tempo Social*, v. 18, p. 131-165, 2006.

VANSINA, Jan. Prefácio do livro *Diáspora Negra o Brasil*. Linda Heywood (org.). São Paulo: Contexto, 2008.

ZAMPARONI, Valdemir. A África e os estudos africanos no Brasil: passado e futuro. *Cien. Culto.*, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 46-49, junho de 2007.

NOTAS

¹ Logo após a independência de Angola, o MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola) também empreendeu uma política de implementação educacional. Ver: Figueiredo FB. A Campanha Nacional de Alfabetização e a construção do estado em Angola, 1975-1980. *Rev. Hist.* (São Paulo), 2022.

² Bantu Stephen Biko (1946-1977) é considerado fundador do Movimento da Consciência Negra na África do Sul. Foi estudante de medicina e ativista político.

³ Ver DISEKO, Nozipho J. The origins and development of the South African student's movement (SASM): 1968-1976, *Journal of Southern African Studies*, v. 18, n. 1, p. 40-62, 1992.

⁴ Salienta-se que o movimento Rhodes Must Fall desembocou no #FeesMustFall (#FMF), cujos protestos tiveram seu auge em 2016, as reivindicações principais foram contra o pagamento de mensalidades altas nas Universidades, falta financiamento estudantil, condições de moradia. Alguns autores apontam que este movimento teve caráter violento devido a depredação do patrimônio das Universidades, intimidação, agressões físicas etc.

⁵ Ver NEVES; MOUTINHO; SCHWARCZ. 2019.

Artigo submetido em 11 de fevereiro de 2023. Aprovado em 21 de abril de 2023.