

LIMITES DA BNCC: FONTES DE ÉPOCA PARA O ENSINO DA HISTÓRIA AFRO- BRASILEIRA

LIMITS OF THE BNCC: PRIMARY SOURCES FOR TEACHING THE HISTORY OF AFRICANS IN BRAZIL

Talyssa de Souza Soares¹

Resumo: A promulgação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira nas escolas, impactou diretamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com a introdução de conteúdos sobre África e, em especial, sobre a diáspora africana, mesmo que, muitas vezes, a partir de uma abordagem reducionista. Embora a história da África seja composta por complexos e ricos acontecimentos, a escravidão atlântica apresenta-se como um capítulo incontornável no contexto brasileiro, que impacta ainda hoje a vida de milhões de descendentes de africanos. Para vencer os fatores limitantes da BNCC, o presente artigo propõe a utilização direta de fontes de época no ensino básico, mas visando deslocar o foco exclusivo da escravidão como destino e enfatizando práticas sociais, resistências e saberes.

Palavras-chave: História da África; Estudos afro-brasileiros; BNCC; Lei 10.639; Fontes de época.

Abstract: The promulgation of Law 10.639/2003, which made the teaching of African History and Afro-Brazilian Culture mandatory in schools, impacted directly the National Curriculum (BNCC) through the inclusion of material on Africa and the African diaspora, albeit in a reductionist way. Although the history of Africa is composed of complex and rich developments, the Atlantic slave trade remains an unavoidable chapter in the Brazilian context, being one that still affects the lives of millions of African descendants today. To overcome these limiting factors of the BNCC, this article proposes the direct use of primary sources in basic education, aiming to shift the focus away from slavery as an inescapable destiny and instead emphasize social practices, forms of resistance, and knowledge systems.

Keywords: African History; Afro-Brazilian Studies; National Curriculum (BNCC); Law 10.639; Primary Sources.

A construção de uma história Afro-brasileira

As narrativas acerca da História da África estiveram por muito tempo dominadas por uma perspectiva centrada quase que exclusivamente na escravidão dos africanos, mas têm sido revisitadas em estudos contemporâneos que buscam dar maior visibilidade e ênfase nos

¹ Discente egressa do Curso de Bacharelado e Licenciatura em História da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Unesp - Campus de Franca. Ex-aluna bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) CNPq, sob orientação do Prof. Dr. Ricardo Alexandre Ferreira. E-mail da discente: talyssa.soares@unesp.br. E-mail do orientador: ricardo.ferreira@unesp.br

processos internos do continente, para além do colonialismo. Essa visão centralista acabava por marginalizar e resumir a complexidade das formas de resistência, dos movimentos nacionalistas, que eram na verdade muito mais multifacetados do que tradicionalmente são apresentados (Cooper, 2008, p. 26). Na investigação acerca da luta pela soberania africana é comum cairmos em ciladas maniqueístas que comumente opõem Europa e África e simplificam este processo através do confronto com a metrópole. Nesse sentido, sequer faz-se coerente atribuir conceitos e termos da lógica europeia para a construção da história africana. A própria ideia de “nação”, por exemplo, cunhada a partir da experiência dos países colonizadores, é equivocadamente empenhada para “adequar” a história dos “colonizados” numa narrativa mais palpável e familiar ao entendimento dos ocidentais, que desconsideram os processos dinâmicos e particulares das estruturas sociais africanas cuja concepção de “pertencimento” transcende esta ideia. O mesmo ocorre com conceitos como “modernidade”, “Estado”, “sociedade civil”, “democracia”, a contraposição entre “público e privado”, entre outros que são até hoje utilizados como parâmetros universais e etapas intransponíveis para a concepção da História da África (Pantoja, 2016, p. 53).

A coleção da UNESCO sobre História Geral da África, — importantíssima para promover uma compreensão mais ampla e integrada da história do continente, destacando as experiências africanas e suas contribuições ao patrimônio mundial — intenta refletir a construção da história a partir das primeiras gerações de estudos africanos e africanistas pós-independência, e destaca o dinamismo das sociedades do continente. No entanto, tal dinamismo não é colocado em questão quando a obra se refere aos tempos “pré-coloniais” (Cooper, 2008, p. 28). A percepção do editor Adu Boahen acaba concedendo muito poder à modernidade ocidental, “particularmente em sua ênfase na força do Estado como sinal de progresso político e unidade para o avanço social, falhando em tratar de contradições originadas de estruturas sociais específicas ao contexto africano” (Cooper, 2008, p. 28). Neste período, não é possível conceber a ideia de um “Estado Africano” nos moldes da interpretação europeia. Dessa forma, a centralidade do Estado como o principal indicador de progresso político revela a tendência de conceder demasiada importância à modernidade ocidental e, mais uma vez, negligenciar as especificidades das estruturas sociais africanas que precediam os processos de colonialismo no continente. Conforme explica o estudioso Pantoja (2016, p. 49):

[...] o chamado Ocidente (sem querer homogeneizar essa porção do mundo, aqui visto como entidade polifórmica), nomeou e classificou as gentes e coisas segundo a sua vontade, nomenclaturas que, hoje, nos parecem longínqua nas suas origens, para retomarmos as pegadas daquele processo que se pode

nomear de Naturalização das Coisas (Foucault) e, por isso mesmo, que nos chegam como únicas possibilidades de ler o real.

Foi possível observar, contudo, o surgimento de novas correntes historiográficas coloniais bastante enriquecidas pelos estudos literários e antropológicos e, sobretudo, africanistas (Cooper, 2008, p. 34); antropólogos passaram a questionar os modos de pesquisa etnográficos existentes e sugerir exames mais contextuais e históricos para classificar o conhecimento sobre a África, bem como os literários que passaram a estudar as políticas de representação e os processos de afirmação da identidade europeia que dependeram sempre de “outros” (não europeus) para a consolidação de suas identidades nacionais. Assim, essa abordagem, em conjunto com o pensamento e produção africanas, desafiou as fronteiras simbólicas que separavam colonizadores e colonizados, mostrando como essas categorias eram, muitas vezes, ilusórias e instáveis, além de projetarem internacionalmente uma nova perspectiva epistemológica para o debate da história da África (Pantoja, 2016, p. 50). Segundo o historiador Ricardo Alexandre Ferreira (2022, p. 62),

Só muito recentemente — e, é sempre bom lembrar, por força de Lei — a narrativa sucessiva e linear de fatos a respeito da História africana (Primeiras sociedades, Reinos, Impérios, Tribos, Escravidão, Colonialismo, Descolonização) começou a ser problematizada nas salas de aula de Geografia, História, Artes e Literatura no Brasil, com grande proveito para a denúncia de generalizações e preconceitos. Antes disso, e, infelizmente, em alguns casos ainda em nossos dias, a História da África e dos africanos funcionou como um espelho do Mundo Ocidental. Era como se estivessem frente a frente o crente e o infiel, o civilizado e o selvagem, o livre e o escravo, o adulto e a criança, o moderno e o anacrônico, o evoluído e o atrasado.

No Brasil, as condições para o desenvolvimento dos estudos africanos e afro-brasileiros tornaram-se, em muitos casos, indissociáveis dos movimentos ativistas e sociais negros desde a década de 80. Entre os mais marcantes êxitos da atuação desses movimentos em prol de políticas públicas voltadas para a educação, temos a aprovação dos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs), de 1996, a promulgação da Lei 10.639, em 2003, e a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Acompanhada das lutas dos movimentos negros brasileiros, esta inclusão veio assistida de uma nova historiografia internacional que “deu-se conta que África e os africanos estavam no centro do vendaval - o sistema escravista,

depois colonial, criado pela Europa - que deu origem ao mundo moderno e contemporâneo desigual, tão subdesenvolvido quanto desenvolvido” (Reginaldo; Roquinaldo, 2021, n.p).

A esse respeito os anos 2000 foram, sem dúvida, de suma importância para o aparecimento de novidades acerca dos estudos africanos e afro-brasileiros nos projetos nacionais de educação como um todo. Graças a referida intensa mobilização do Movimento Negro que lutou ativamente em prol do reconhecimento das raízes e expressões culturais de seus integrantes — tendo em vistas as profundas conexões sociais, culturais e históricas que existem entre a história do Continente Africano e do Brasil — surgiu a proposta de se abordar essa temática de forma mais adequada. Um dos resultados dessa luta foi a promulgação da Lei 10.639/2003, já exposta anteriormente, que alterou a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e institucionalizou a obrigatoriedade do ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos espaços escolares, fossem eles públicos ou privados.

Segundo o Parecer CNE/CP 003/2004 que buscava regulamentar a alteração que daria vida a esta lei, o objetivo era oferecer uma “resposta” à população afrodescendente no sentido de reparar, reconhecer e valorizar sua identidade (Alencastro, 2010, p. 2). A lei tratava-se, portanto, de “uma oportunidade elementar para a escola revisar sua cultura, organização e trabalho, a fim de tecer um espaço onde as múltiplas vozes sejam ouvidas e as diferenças sejam valorizadas” (Gonçalves; Pereira, 2013, p. 38). Dessa forma, ela marcava um novo tempo para os estudos das histórias não ocidentais. Nesse sentido, 20 anos depois, cabe efetuar um esforço de análise de como essa lei foi absorvida pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), — documento que orienta e padroniza os currículos da educação básica no Brasil — homologada pela última vez em 2017 e atualizada em 2024 para algumas implementações referentes ao novo ensino médio.

BNCC, estudos africanos e afro-brasileiros

No extenso documento de 600 páginas é possível perceber que a recorrência de citações aos “gêneros africanos”, sejam eles técnicos ou artísticos, estão presentes em todas as disciplinas ligadas às Humanidades e Linguagens desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, até o Ensino Médio. Em História, a disciplina na qual se debruça o presente artigo, os estudos sobre África passam longe dos anos iniciais (1º ao 5º ano). Nesta fase, os discentes são incentivados pelo documento a refletirem maciçamente sobre o “eu” e sobre o “lugar” ao qual pertencem de forma bastante individualista, desconsiderando a questão étnica

e cultural que exercite o pensamento crítico e a autopercepção dos alunos sobre suas origens. A “África” como objeto de conhecimento aparece apenas no 4º ano como uma questão relativa à migração em que há a “diáspora forçada de africanos” para o Brasil (BNCC, 2017, p. 412). No ano subsequente, os objetos de conhecimento transitam entre a noção de Estado, o papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos, diversidade cultural, e a noção de fonte para a transmissão dos saberes (BNCC, 2017, p. 414). Nesta sequência, nenhum povo em específico é citado: as noções europeias vigoram e as especificidades, não só dos povos africanos, mas também indígenas e asiáticos, continuam sendo ignoradas.

Nos “anos finais”, o primeiro procedimento básico para o processo de ensino e aprendizagem da História é a “identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico” (BNCC, 2017, p. 414). Apenas nesta descrição já é possível tecer algumas perguntas: quais seriam os eventos importantes? Qual o parâmetro que permite classificá-los como tal? Quem os classifica assim? Além disso, cabe destacar que neste “procedimento” África e Europa não seguem regras das limítrofes geográficas e são categorizadas como parte do Ocidente. Segundo a BNCC, a “valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena [...] ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração” (BNCC, 2017, p. 416 - 417).

No 6º ano, “os povos da antiguidade na África” são reduzidos apenas aos egípcios, e esta é a única vez que os alunos passam por um tema africano (BNCC, 2017, p. 421). No 7º ano, um dos objetos de conhecimento é descrito como “saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial” (BNCC, 2017, p. 422), e depois, África aparece na unidade temática de “Lógicas comerciais e mercantis da modernidade”, em que se pretende discutir a escravidão moderna e o tráfico de escravos (BNCC, 2017, p. 422). Interessante observar que nas “Habilidades”, especialmente na EF07HI01, os autores antecipam-se às críticas ao defini-la como “Explicar o significado de ‘modernidade’ e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia” (BNCC, 2017, p. 423), generalizando descaradamente o termo e considerando-o um processo universal, como já discutido. Depois, a habilidade EF07HI03 é expressa a fim de “Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.” (BNCC, 2017, p. 423) mostrando-se, portanto, muito importante.

Ainda no sétimo ano, outras habilidades (EF07HI15 e EF07HI16) dão ênfase aos processos de escravidão moderna, ao discutir o conceito e distingui-lo do escravismo antigo e da servidão medieval, analisando também os mecanismos de comércio dos cativos em diferentes fases (BNCC, 2017, p. 423). Em minha concepção, nesta parte específica a BNCC é coerente em apresentar as formas de organização e saberes da África antes da chegada dos europeus e apenas depois, o sistema de tráfico, a fim de não reduzir a experiência africana à colonização e à escravidão atlântica. No 8º ano, a questão da escravatura dos africanos reaparece, no sentido de uma análise da tutela dos cativos, libertos e ex-escravos (BNCC, 2017, p. 424). Na habilidade EF08HI14, relativa a esta unidade temática, além da discussão da dita tutela, também é proposto identificar “permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas” (BNCC, 2017, p. 425). Dessa forma, debater acerca das permanências é de extrema importância visto que o Brasil foi o país que mais recebeu cativos africanos e explorou sua mão de obra. A escravidão, mais que um sistema econômico, representou em altíssimo grau a capacidade de desumanização e coisificação de um ser humano por outro ser humano (Davis, 2001); e esse processo não só marcou a história do Brasil, como cristalizou-se na lógica social da sociedade colonial brasileira, e ainda hoje reflete nas relações sociais existentes no país, marcadas por um racismo estrutural (Almeida, 2019):

No 8º ano, o escravismo volta para análise, mas no século XIX, com enfoque nas *plantations*, revoltas escravas e movimentos abolicionistas (BNCC, 2017, p. 426). Mais à frente, na unidade que trata sobre as configurações do mundo neste mesmo século, aparece a questão do imperialismo, da partilha da África, do darwinismo social e do racismo, que se relacionam historicamente com a escravidão (BNCC, 2017, p. 426). Finalmente, no 9º ano, os estudos sobre a África aparecem em “Totalitarismos e conflitos mundiais” em que se pretende estudar o colonialismo no continente — por conseguinte, suas crises —, e o advento dos nacionalismos africanos (BNCC, 2017, p. 428). A habilidade EF09HI14, nesse sentido, prevê a caracterização e discussão das “dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais” (BNCC, 2017, p. 429). Por fim, na “História Recente”, também são estudados pelos alunos os “processos de descolonização na África e na Ásia” (BNCC, 2017, p. 432).

Ao tratar do Ensino Médio — alvo constante de ataques de projetos de neoliberais de educação — a BNCC promete “ampliar e aprofundar” os aprendizados do Ensino Fundamental (BNCC, 2017, p. 561) e instigar o espírito crítico e investigativo dos jovens no que diz respeito

à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Ao longo do texto que atribui 6 competências específicas para a área e 32 habilidades, não há nenhuma menção sequer a termos relacionados aos estudos afro-brasileiros ou africanos. O que se promete é justamente e unicamente aprofundar as noções desenvolvidas no Fundamental. Sobre esta negligência com os estudos em geral destinados ao Ensino Médio, cabe neste artigo apenas lamentar.

Reconhecendo, portanto, algumas das falhas da BNCC, como as demonstradas anteriormente, este texto propõe agora — com vistas a um ensino menos prescritivo e mais experiencial e crítico — a utilização direta em sala de aula de documentos de época (ou fragmentos destes) que permitam trabalhar a temática, não só da escravidão, mas das vivências dos africanos no Brasil como um todo através de fontes coloniais e imperiais.

Documentos de época e a experiência africana no Brasil

Embora a experiência africana no Brasil não possa, em hipótese alguma, ser reduzida apenas à escravidão, é inegável que esta instituição tenha atravessado de maneira avassaladora a trajetória de milhões de indivíduos e deixado marcas estruturais na sociedade brasileira. De acordo com a base de dados *Slave Voyages* (2025), estima-se que entre 1501 e 1875 foram desembarcados no Brasil cerca de 5.848.266 cativos africanos. Assim, ao longo de quase quatro séculos de desembarque e permanência destes indivíduos como escravos na América portuguesa, profundas desigualdades sociais foram construídas e justificadas pelos âmbitos religiosos, jurídicos, e — posteriormente, no século XIX, com as teorias eugenistas —, “científicos”.

Muitas das justificativas para a escravidão, e para o racismo que a amparava ideologicamente, tinham como base a ideia de uma ordem natural que “fundamentava” a escravidão de determinados povos e a superioridade de outros. Portanto, leis positivas que amparavam a escravidão nada mais faziam do que espelhar uma ordem já determinada pela “natureza das coisas”, por “Deus” ou pela “razão” (Almeida, 2019, p. 82).

Segundo o historiador britânico Anthony John Russell-Wood (2005) em seu livro “Escravos e libertos no Brasil colonial”, pessoas negras enfrentavam o grande problema da integração econômica e social no “mundo branco”, fossem elas escravas ou libertas. Mesmo depois da Lei do Ventre Livre de 1871, ele ainda afirma que apesar de os livres nascidos de ventres escravizados terem mais oportunidades que seus coetâneos nascidos como escravos — mesmo aqueles que adquiriram sua liberdade —, “a instituição da escravatura sufocava a

iniciativa/ o potencial de tomar decisões, a oportunidade de demonstrar liderança e a capacidade de autocontrole.” (Russel-Wood, 2005, p. 85). Não coincidentemente, o levantamento feito no quarto trimestre de 2024 pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), vinculada ao IBGE mostra que a taxa de desemprego entre as pessoas brancas foi de 4,9% — valor abaixo da média nacional equivalente a 6,2% —, enquanto a taxa entre pessoas pretas foi de 7,5%, e 7,0% entre pessoas pardas (IBGE, 2024).

A persistência dessa desigualdade, que se desenhava já no período colonial e que se expressa ainda hoje nos indicadores socioeconômicos do Brasil, revela a profundidade estrutural do problema. A continuidade de barreiras históricas à plena integração social e econômica da população negra reforçam a necessidade de recorrer às fontes de época como caminho metodológico para compreender, de maneira mais ampla, as experiências desses indivíduos no mundo luso-brasileiro sob um contexto escravista.

Mesmo quando produzidos sob a ótica do homem branco e das instituições coloniais ou imperiais, tais documentos permitem entrever aspectos da vida cotidiana africana e afrodescendente, bem como suas estratégias de resistência e de inclusão nos espaços. Dentre eles, podemos analisar testamentos, inventários, tratados teológicos, sermões, jornais, bem como processos criminais, — os quais revelam-se particularmente instigantes, por exporem práticas culturais, conflitos e redes de sociabilidade, oferecendo um olhar mais próximo da realidade vivida por esses grupos.

De acordo com a pesquisadora Silvia Hunold Lara (2023), até a década de 80 afirmava-se ser quase impossível apreender uma visão do cativo pela perspectiva dos escravos. Todavia, segundo a autora, em sua obra “Campos da Violência: Escravos e Senhores na Capitania do Rio de Janeiro 1750 - 1808”, os processos criminais “constituíram a principal base documental para deslindar os vários aspectos da relação entre senhores e escravos e perceber, por meio das ações dos escravos ali descritas, como viviam e o que pensavam da escravidão” (Lara, 2023, p. 14). Esses processos criminais passaram então a serem examinados como registros que permitiam “vislumbrar acontecimentos cotidianos nas fazendas, casas e senzalas, nas estradas, praças e ruas da vila de Campos e seus arredores, tornando-se fonte importante para a história social” (Lara, 2023, p. 14), já que este tipo de documento era o que mais se aproximava ponto de vista dos escravos, mesmo que sob as anotações do escrivão. Tendo em vista a grande valia de fontes como essas para a compreensão dos cenários da escravidão, errante seria restringi-las apenas ao meio acadêmico, visto que sua utilização nas salas de aula

do ensino básico constituiriam um excelente recurso pedagógico para o ensino de história, em consonância com o que estabelece a Lei 10.639/03.

Outras fontes que se mostram muito interessantes para este propósito, são os tratados teológicos que prescreviam orientações para o exercício de uma escravidão cristã. Encontradas mais amplamente entre o final do século XVII e o século XVIII, documentos como “Economia cristã dos senhores no governo dos escravos” de Jorge Benci (1700), “Cultura e Opulência do Brasil por suas drogas e minas” de Antonil (1711), e “Etiópe resgatado, empenhado, sustentado, corrigido, instruído e libertado” de Manuel Ribeiro Rocha (1758), expõem — mesmo que sob a perspectiva de padres católicos —, como os senhores deveriam administrar, cuidar e instruir seus escravos. Conquanto estes manuais sejam bastante explorados pela historiografia luso-brasileira acerca da escravidão, não há notícias de que sejam referenciados pelo ensino básico de história. Obviamente, sua utilização não se mostra imprescindível para a compreensão do cenário escravista, no entanto, ainda que de forma indireta, este tipo de documentação é capaz de revelar inúmeras camadas presentes na sociedade colonial do Brasil. Nestas fontes, é possível perceber as tensões presentes na relação entre senhores e escravos (já que a proposta deste tipo de manual é literalmente regular esse quadro de relações); a necessidade de detalhar regras sobre vestimentas, alimentação, disciplina e até mesmo sexualidade. E por quê? Segundo Rafael de Bivar Marquese (2004, p. 49-50), o século XVII foi marcado por inúmeros conflitos no contexto açucareiro; os jesuítas radicados na colônia estavam sendo duramente criticados, enquanto revoltas e atos de resistência escrava se formavam e preocupavam colonos e autoridades locais, como no caso de Palmares.

É esse o contexto que ajuda a compreender a gestação dos projetos jesuíticos para guiar a cristandade colonial e, particularmente, para normatizar o governo dos escravos. Tendo por pano de fundo o problema da revolta escrava e a legislação do reinado de D. Pedro II, os tratados e sermões jesuíticos de fins do século XVII e inícios do XVIII, em especial os de Benci e Andreoni (Antonil), procuraram responder aos ataques dos colonos apontando as falhas e os erros dos senhores escravistas luso-brasileiros no comando de seus cativos (Marquese, 2004, p. 51).

Cabe destacar também que o tratado teológico-jurídico de Ribeiro Rocha (1758), “Etiópe Resgatado”, possui uma série de pontos que podem ser explorados no ensino básico nos quadros jurídicos da escravidão. Um deles é a crítica à legitimidade do tráfico e da comercialização dos cativos. Para este padre que também era advogado, havia condições específicas em que um indivíduo deveria ser reduzido à condição de escravo: a guerra justa, a

comutação de uma pena de morte, a alienação da pessoa em casos de necessidade extrema, e o nascimento. Rocha (1758) é, portanto, bastante incisivo logo no início de sua obra ao expor todas as condenações jurídicas e divinas destinadas aos comerciantes e compradores de “má fé” que viessem vender ou adquirir cativos africanos em termos fora dos que estabelecidos pela lei. A grande novidade deste teórico no contexto colonial é sua intenção de questionar a legitimidade das formas de escravidão e do modo de aquisição, aprisionamento e venda dos cativos.

Nesse sentido, é possível mostrar aos alunos do ensino básico que mesmo por vias oblíquas, existiam questionamentos acerca da escravidão por parte de clérigos, quebrando a visão simplista de que neste período não havia “críticas” ao sistema. Além disso, este tipo de documento, como também “Economia Cristã”, de Jorge Benci (1700), propicia a discussão acerca da elaboração de projetos para o exercício de uma escravidão cristã, no sentido de enquadrar a cativo nos termos do Direito e do cristianismo, mas sem abolir este sistema, que segundo a perspectiva de ambos os padres, mostrava-se útil ao Reino. Outrossim, é possível ainda provocar um debate acerca da temática do anacronismo: seria correto considerar Manuel Ribeiro Rocha um “pré-abolicionista” por ter questionado os fundamentos jurídicos do tráfico e da escravidão? Mesmo que a resposta seja negativa para esta autora, — já que o só é possível falar sobre abolicionismo na virada do século XIX para o XX, o que impede aplicar-lhe tal classificação — tal discussão mostra-se muito interessante para discussão com os alunos.

Além disso, a utilização da bibliografia especializada em sala de aula pode auxiliar a reflexão sobre o uso das fontes históricas, promovendo a articulação entre análise documental e interpretação historiográfica. Ao relacionar documentos coloniais e imperiais com obras contemporâneas de referência, é possível estimular nos alunos uma leitura crítica da formação social brasileira e das trajetórias africanas e afrodescendentes, superando visões simplificadoras do passado. Neste sentido, a obra “Crimes em Comum: Escravidão e liberdade sob a pena do Estado imperial brasileiro (1830-1888)” escrita pelo historiador Ricardo Alexandre Ferreira (2011), é um exemplo de livro que pode ser incorporado à ementa de uma disciplina de história por nela ser possível encontrar uma série de processos criminais de escravos, libertos e homens livres no interior de São Paulo, mais especificamente na cidade de Franca. A inclusão não só desta obra, mas de outras com essas potencialidades na bibliografia, permite que professores e estudantes tenham acesso a relatos concretos do cotidiano dos cativos, da realidade de uma cidade do interior paulista, explorando não apenas os limites da lei imperial, mas também a agência dos escravos. Por meio da leitura de casos específicos, como fugas, conflitos e até

homicídios, os alunos podem compreender a complexidade das relações sociais da época, refletindo sobre justiça, poder e liberdade. Na análise de Ferreira (2011), por exemplo, indivíduos escravizados e livres não figuram apenas como “vítimas” ou culpados, mas como pessoas que conviviam e interagiam entre si, mostrando que as relações sociais do período podiam ser muito mais complexas do que o quadro “senhor x escravo”, que geralmente é o único apresentado aos estudantes. Ainda que a violência e a exploração sejam elementos centrais no contexto escravista, é necessário evidenciar outros aspectos da vida destes grupos, como suas estratégias de sobrevivência, suas redes de interação e, sobretudo, suas formas de resistência. Além disso, no contexto do ensino básico, o livro pode servir como um estímulo à análise crítica de fontes históricas, e até mesmo como uma ponte de discussão entre passado e contemporaneidade em temas como criminalidade e racismo estrutural.

Analisar não só documentos históricos em si, mas todo seu contexto de produção pode ser riquíssimo ao evidenciar aspectos como a resistência dos cativos, as novidades no pensamento da época, bem como os medos constantes de rebeliões ou fugas por parte dos colonos. Além disso, esta análise fornece informações preciosas sobre o cotidiano do cativo, permitindo compreender práticas de controle moral e religioso aplicadas à vida dos escravos. Ao entrar em contato com documentos do período colonial e imperial como os supracitados, os estudantes podem ter a possibilidade de experimentar um necessário estranhamento. Esse choque inicial, longe de ser negativo, pode suscitar debates ricos sobre desigualdade, violência e resistência, contribuindo para uma compreensão mais crítica da formação social brasileira e para a valorização das trajetórias africanas e afrodescendentes.

Conclusão

A promulgação de leis como a 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história da África e afro-brasileira nas escolas, demonstra a influência dos movimentos sociais negros e a necessidade de integrar essas temáticas nos currículos escolares. No entanto, a análise da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) revela que ainda há desafios significativos. Embora haja avanços na inclusão destes conteúdos, especialmente no Ensino Fundamental, a abordagem é, muitas vezes, superficial e limitada, deixando de explorar plenamente a riqueza e diversidade das sociedades africanas e afro-brasileiras. Outrossim, vale ressaltar que apesar de os objetos de estudo e habilidades apontarem para a superação de uma historiografia exclusivamente europeia, é preciso avaliar a efetivação do ensino e da aprendizagem dessas propostas. O material didático é adequado? As fontes utilizadas para o

ensino dessas temáticas são coerentes? Refletem quais perspectivas? Pois todo material cumpre uma agenda. No Estado de São Paulo, por exemplo, a resposta dessas perguntas é decepcionante, sobretudo tendo por base o material digital do governo que têm circulado nos últimos anos. Embora o texto da BNCC esteja em consonância com a referida lei, é necessário atentar que o discurso é distante da prática que espera os professores nas escolas. É animador os estudos afro-brasileiros ganharem cada vez mais força no cenário acadêmico; contudo, ainda há muito trabalho pela frente. É necessário um esforço contínuo para garantir que essas narrativas não apenas compensem as lacunas do passado, mas também promovam uma compreensão profunda e crítica não só da “contribuição africana à formação do mundo contemporâneo”, mas da própria história africana. Todavia, acredito ser possível reorientar o ensino dessas temáticas através da articulação entre as habilidades do currículo e a utilização direta em sala de aula de documentos de época — coloniais e imperiais — para a compreensão da escravatura no Brasil. Tratados teológicos e processos criminais podem permitir o estudo da agência dos cativos, os conflitos envoltos em suas cotidianidades e percepções sobre aspectos sociais de suas vidas. Obviamente, é necessário um esforço de curadoria na escolha das fontes e dos fragmentos utilizados pelos professores adaptando para o contexto escolar. Assim, ao problematizar os limites da BNCC e propor a leitura e análise de fontes históricas em sala de aula do ensino básico como estratégia metodológica, este artigo defende que o ensino dos estudos afro-brasileiros pode superar a redução simplista do escravismo pelo escravismo e evidenciar a agência, os saberes e as resistências dos sujeitos africanos desembarcados no Brasil e seus descendentes.

Fontes

ALENCASTRO, L. F. *Parecer sobre a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental, ADPF/186, apresentada ao Supremo Tribunal Federal*; p. 2. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/2010/03/24/cotas-parecer-de-luis-felipe-de-alencastro/>. Acesso em: 15 ago. 2025.

ANTONIL, A. J. *Cultura e opulência do Brasil*. Belo Horizonte/São Paulo; Itatiaia/Edusp, 1982.

BENCI, J. *Economia cristã dos senhores no governo dos escravos*. 1º ed., Roma, 1700.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP n.º 003/2004, de 10 de março de 2004*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das

Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/CNE, 2004.

BRASIL. Diário Oficial da União. *Lei LDB/10.639*. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 ago de 2025.

IBGE. *PNAD Contínua Trimestral: desocupação recua em três das 27 UFs no 4º trimestre de 2024*. Agência IBGE. Notícias, 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/42702-pnad-continua-trimestral-desocupacao-recua-em-tres-das-27-ufs-no-4-trimestre-de-2024>. Acesso em: 17 ago. 2025.

SLAVE VOYAGES. *Estimates*. Slave Voyages. 2025. Disponível em: <https://www.slavevoyages.org/assessment/estimates>. Acesso em: 15 ago. 2025.

ROCHA, M. R. *O Etíope resgatado, empenhado, sustentado, corrigido, instruído e libertado*. 1º ed., Lisboa, 1758.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, S. L. de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019. 162 p. (Feminismos Plurais). Coordenação: Djamila Ribeiro.

COOPER, F. Conflito e conexão: repensando a história colonial na África. *Anos 90*, Porto Alegre, v.15, n.27, pp.21-73, jul/2008

DAVIS, D. *O problema da escravidão na cultura ocidental*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FERREIRA, R. A. *Crimes em comum: escravidão e liberdade sob a pena do Estado imperial brasileiro (1830-1888)*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FERREIRA, R. A. O Ensino de História da África no Brasil: desafios e avanços na formação de professores. *CAMINE: Caminhos da Educação*, Franca, v. 14, n. 1, 2022. ISSN 2175-4217. Disponível em: <https://periodicos.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/3507>. Acesso em: 25 ago. 2025.

GONÇALVES, M. A. R.; PEREIRA, V. O. O contexto histórico das políticas racializadas e a emergência de novas etnicidades e a emergência do discurso“racializado” no sistema de ensino: as possibilidades e desafios da Lei 10639/03. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 34, p. 33- 48, 2013.

LARA, S. H. *Campos da Violência: Escravos e senhores na capitania do Rio de Janeiro - 1750-1808*. [recursoeletrônico] 2. ed. Campinas: UNICAMP/IFCH/CECULT, 2023.

MARQUESE, R. *Feitores do corpo, missionários da mente: Senhores, letrados e o controle dos escravos nas Américas, 1660-1860*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

PANTOJA, S. Historiografia africana e os ventos sul: desenvolvimento e história. *Revista de História*, Rio de Janeiro, n.8, 2016.

REGINALDO, L.; FERREIRA, R.. História e historiografia africana às margens do Atlântico e do Índico: uma introdução. In: _____(orgs.). *África, margens e oceanos: perspectivas de história social*. Campinas: Editora da Unicamp, 2021

RUSSELL-WOOD. A. J. R. *Escravos e libertos no Brasil colonial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005