



EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: NJINGA E AS AHOSI NO ENSINO BÁSICO

ANTI-RACIST EDUCATION: JINGA AND AHOSI IN BASIC EDUCATION

Adriane Roberta Alves¹

RESUMO

O presente artigo busca fazer uma reflexão a respeito do caráter subjetivo das personalidades africanas anticoloniais importantes na história da África, de modo a elucidar as práticas adotadas para conduzir as relações coloniais e manter suas tradições vivas; bem como discutir o racismo no ambiente escolar e sua relação de causa e efeito para vida de crianças e adolescentes negras. Com enfoque na história como uma disciplina presente no currículo de formação das escolas brasileiras, com práticas pedagógicas, que incorporem nos planos de aula o estudo de biografias africanas, estabelecendo uma associação de identidade, valorização cultural, que está prevista nas competências da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), tais medidas como aulas direcionadas à cultura africana em relação ao papel que as figuras femininas anticoloniais desempenharam e desempenham podem fazer com que meninas negras e meninos negros se reconheçam com os conteúdos, para além do período traumático que foi a escravidão moderna.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Racismo. Escola. África;

ABSTRACT

This article seeks to reflect on the subjective nature of important anti-colonial African personalities in African history in order to elucidate the practices adopted to conduct colonial relations and keep their traditions alive. As well as discussing the issue of racism in the school environment and its cause and effect on the lives of black children and adolescents. Focusing on history as a subject present in the curriculum of Brazilian schools, with pedagogical practices that incorporate the study of African biographies into lesson plans, establishing an association of identity, cultural appreciation, which is provided for in the competencies of the National Common Curricular Base (BNCC), such measures as classes aimed at African culture in relation to the role that anti-colonial female figures played and play can make black girls and boys relate to the content, beyond the traumatic period that was modern slavery.

KEYWORDS: Education. Racism. School. Africa.

¹ Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Ouro Preto (PPGHIS/Ufop). Graduada em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop).
E-mail: adrianebeta11@gmail.com



1 INTRODUÇÃO

O racismo está presente de maneira sistemática em todas as esferas da sociedade brasileira, a escola como um espaço de construir identidade não se esquivava disso, pelo contrário essas expressões são acentuadas. Não se identificar com ambiente, bem com o conteúdo lecionado, afeta diretamente o desempenho escolar, causando não só desinteresse pela escola, mas podendo provocar conflitos e até mesmo a evasão, as escolas brasileiras são gerenciadas por uma Base Curricular Comum (BNCC), com suporte legal de leis que obrigam estudo de África, no entanto, mesmo com todas as obrigatoriamente, o ensino brasileiro está longe de ser democrático e inclusivo.

Dessa maneira, o estudo das figuras negras africanas pode mudar a percepção de meninos negros e meninas negras sobre si mesmos, e sua relação com a história global, através de aulas direcionadas a compreender os rizomas culturais africanos, bem como a importância da mulher como potência em níveis políticos, familiares e espirituais. A aplicabilidade da lei de número 10639 e o desenvolvimento das temáticas africanas podem impactar positivamente não só o cotidiano escolar e o desempenho educacional.

Sobre as narrativas como de Nzinga e das Ahosi, mulheres que reforçam o ideal africano e a visão do feminino em África, que mesmo sob as condições e limitações coloniais, encontraram formas de manter sua soberania e sua tradição é de extrema importância abordá-las e incorporá-las nas temáticas do ensino básico, que se veem dominadas por uma estrutura Ocidental que não é capaz de explicar a especificidade das culturas africanas. A Rainha Nzinga de Angola é reconhecida tanto nos territórios africanos, como no Brasil, um símbolo de resistência e diplomacia, compreender sua história, assim como de diversas outras mulheres africanas, tem como objetivo minimizar as lacunas históricas causadas pelo racismo e pela colonização, e garantir uma educação igualitária e inclusiva.

2 RACISMO NA EDUCAÇÃO: IMPACTOS

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) da Educação/2019, divulgado pelo IBGE, aponta que negros passam 8,6 anos na escola, em contrapartida, brancos passam em média 10,4 anos. Também segundo o IBGE, em 2019, mais de 10 milhões de jovens entre 14 e 29 anos não concluíram o ensino médio, sendo 70% desse número de pessoas negras.



O levantamento de dados mostra que um problema perpassa a sociedade brasileira, atingindo também o espaço de formação, que é a escola. O racismo se apresenta de várias formas, seja diretamente ou indiretamente, porém os impactos na vida de jovens negros têm um efeito de longa duração, causando não só a evasão escolar, mas problemas psicológicos que dificultam o aprendizado e as relações pessoais. O psicólogo e escritor Félix López (2004) pontua que o bem-estar e a saúde devem ser um conjunto para um bom desempenho escolar:

A privação emocional grave provoca nas crianças profunda instabilidade emocional, falta de confiança na exploração do mundo físico e social, desmotivação, dificuldades de manter planos a médio e longo prazos, dificuldades de relação com os professores e com os colegas, dificuldades de concentração etc., todos eles fatores que favorecem, de maneira estável e permanente, dificuldades na aprendizagem e baixo rendimento (López, 2004, p.123).

Se tratando da autoestima e saúde mental de jovens e crianças negras que se encontram subalternizados em todas as esferas sociais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) defendem que os problemas de autoestima colocam a confiança do indivíduo como um alvo da inferioridade. A autoestima que a criança desenvolve é em grande parte interiorização da estima que se tem por ela e da confiança da qual ela é alvo.

Falar em autoestima das crianças pequenas significa compreender a singularidade de cada uma delas em seus aspectos corporais, culturais e étnico-raciais. As pessoas constroem uma natureza singular que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito próprio desde os primeiros anos de idade (Brasil, 2007, p.22).

O racismo por sua vez, pode ser considerado como uma afecção, ele se apresenta de várias formas, seja direta ou indiretamente, porém os impactos na vida de jovens negras têm um efeito de longa duração, causando não só a evasão escolar, mas problemas psicológicos que dificultam o aprendizado e as relações pessoais. Dizia Fanon (1956)² que a violência – tão comum nas sociedades colonizadas ou racistas – seja no sentido de autopertubação das vítimas, seja contra o colonizador /racista - seria uma consequência psíquica não consciente desse processo de desumanização sistemático.

O fato de crianças e adolescentes negros viverem em uma estrutura que os desumanizam em todas as esferas sociais, desde a escola, o convívio com amigos e até com os familiares, é um

² FRANTZ, Fanon, Racismo *e cultura*. In: Manuela R. Sanches (2011).



aspecto importante a ser analisado sob a ótica da saúde mental, o racismo é uma afecção capaz de adoecer pessoas negras desde a tenra idade. Ademais uma de suas milhares de consequências é alienação em relação a si mesmo, não se reconhecer como negro, e não se sentir parte da comunidade, bem como sua cultura e suas demandas.

A lei n.º 10639 de 9 de janeiro de 2003 alterou a Lei de Diretrizes da Educação, estabelecendo então a obrigatoriedade da inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo de ensino fundamental e médio (Brasil, 2003). No entanto, a aplicação dessa lei não ocorre na grande maioria das escolas brasileiras, muitas se dedicam à temática apenas em datas já reverenciadas no calendário nacional, sem uma estrutura, um estudo e uma metodologia. Em relação à metodologia, os próprios livros didáticos usados como fonte nas escolas subsidiadas pelo governo não estão adequados para constituir o discurso da diversidade étnica dos grupos africanos e afro-brasileiros, os temas abordados se limitam a retratar a escravidão, não enunciam as multiplicidades culturais, e ainda possuem erros linguísticos, utilizando gramáticas e expressões com tonalidades coloniais.

[...] o livro didático pode também se constituir num instrumento que reproduz discriminação e preconceito, ora de forma silenciosa, ora de forma explícita; isto é, ao “invisibilizar” o processo histórico-cultural e as experiências cotidianas de certos grupos sociais, entre eles os negros, os índios, as mulheres, os ciganos, os homossexuais, cala-se sobre a existência dos diferentes, e isso significa excluí-los não só da história, mas, também da sociedade (Carvalho, 2006, p.11).

Kabengele Munanga, em *Superando o Racismo na Escola* (2008), reúne, em uma obra, diversos autores e seus argumentos a respeito da educação, dialogando sobre as práticas pedagógicas, os livros didáticos que reforçam o senso comum e a inferiorização da figura do negro. De maneira geral, o autor não busca dar resposta para uma educação antirracista com práticas concretas, a obra se reúne em textos como uma forma de denúncia e de mobilização.

Por isso, o objetivo dos textos que compõem o presente manual, longe de resolver sozinho o longo e demorado processo de transformação de nossas estruturas mentais herdadas do mito de democracia racial e, conseqüentemente, dos mecanismos racistas que, sutil, consciente ou inconscientemente, marcaram a nossa própria educação e formação, é oferecer e discutir alguns subsídios que possam ajudar no desenvolvimento do processo de transformação de nossas cabeças (Munanga, 2008, p.13).

Carter G. Woodson em *A deseducação do negro* (2018), traçando um panorama sobre a educação do negro nos Estados Unidos, do nível fundamental ao superior, argumenta que o



ambiente escolar reforça a inferioridade dos negros, e que o mesmo é moldado para ser um “bom negro” e ocupar um espaço, que é o “lugar do negro” (Woodson, 2018, p. 13). Os “Negros educados” têm atitude de desprezo em relação ao próprio povo porque em suas escolas, bem como nas escolas mistas, os negros são ensinados a admirar os hebreus, os gregos, os latinos e os teutônicos e a desprezar os africanos. Diante disso, através de uma abordagem transcultural, ou seja entendendo as especificidades e os rizomas culturais africanos, é possível perceber a necessidade de enquadrar mulheres africanas influentes na história de África, nos currículos de história brasileiro, visto que o Censo Escolar de 2024 aponta uma estimativa de que 46% dos estudantes de escolas públicas brasileiras são negros, logo, incluir as temáticas, em que os alunos se identifiquem e se vejam representados no panorama da história global para além da escravidão moderna pode gerar impacto positivo imediato na autoestima e no desenvolvimento escolar.

3 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: AFETO, AUTOESTIMA E AUTOAMOR

A população negra brasileira corresponde a 56,7%, segundo dados fornecidos pelo último censo do IBGE realizado através do PNAD/ 2024. Ademais, levando em consideração que a condição econômica do negro no Brasil é inferior ou de extrema pobreza comparado à população branca, e grande parte desse público frequenta escolas subsidiadas pelo governo, o questionamento de uma educação antirracista se faz presente. E se nas escolas públicas brasileiras fossem estudadas personalidades africanas, qual seria o papel representativo de contar essas histórias?

Quando se fala de representatividade, é importante ressaltar que está estritamente ligada a afetos. Afeto por sua vez, de acordo com o filósofo Baruch Spinoza (2013), pode ser definido como um sentimento terno de afeição demonstradas através das afeições, sejam elas positivas ou negativas. Na lógica do espaço escolar, esse sentimento é gerado de maneira coletiva, onde é impossível impedi-lo. Espinosa atribui às emoções a potencialidade da mente e a patologias o que é definido como afecção. Isso quer dizer que, a capacidade humana de percepção afeta o corpo de diversas formas, o visível, o sensorial, tudo é perceptível pela mente. Para além do sentimento, o filósofo afirma que afetos são fluxos de passagens, ou seja, todo corpo afetado também afeta. O espaço escolar, é marcado pela dinâmica do afeto através da identificação, a facilidade de aprendizagem se torna consequência O corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto outras tantas não tornam sua



potência de agir nem maior nem menor (Spinoza, 2013), portanto o papel do professor em sala de aula, ultrapassa a função principal da transmissão de conhecimento.

No que diz respeito aos alunos negros no ambiente escolar, questões de autoestima transpassam o pedagógico. Autoestima, ou autoamor, é uma das interpelações necessárias a serem consideradas nesses casos. Bell Hooks (2021), analisa o amor de forma sistemática, e como a sua falta e a impossibilidade de compreendê-lo afeta as relações. Só o amor pode curar as feridas do passado. Entretanto, a intensidade de nossos ferimentos frequentemente nos leva a fechar nosso coração, tornando impossível retribuirmos ou recebermos o amor que nos é dado. A prática amorosa não está direcionada a simplesmente dar ao indivíduo maior satisfação na vida; ela é exaltada como a maneira básica de colocar fim à dominação e à opressão (Hooks. 2021).

A autoestima está relacionada ao ato de amar a si mesmo. No entanto, a inquietação é como isso é possível quando as instituições e os espaços disseminam o ódio e a alienação sobre o corpo negro? A escola como uma instituição de construção de identidade e aprendizado se torna o mecanismo necessário para tal ação. O fato de a figura do negro está atrelada à escravidão moderna, e as questões do racismo estrutural que impedem o estudo da história das Áfricas tornam-se, também, uma situação problema, tendo em vista que a não identificação com o conteúdo afeta no desempenho escolar.

Se é importante compreendermos as origens de uma autoestima frágil, também é possível ultrapassar esse estágio (a identificação de quando e onde recebemos socialização negativa) e ainda criar uma base para a construção do amor-próprio. Indivíduos que ultrapassam esse estágio tendem a avançar para o próximo, que consiste em introduzir ativamente em nossa vida padrões de pensamento e comportamento construtivos e positivos (Hooks, 2021, p. 83).

Em seu artigo Educação Escolar e Constituição do Afetivo: algumas considerações a partir da Psicologia Histórico-Cultural, Cláudia Aparecida Valderramas Gomes e Suely Amaral Mello (2010), argumentam que escola não pode particularizar os processos de aprendizagem, ou seja, tanto o desenvolvimento cognitivo quanto os afetivos devem ser pensados de maneira conjunta, entendendo as especificidades e as necessidades de cada aluno, é a única forma de se estabelecer uma harmonia entre aluno, professor e a escola. Ponto de partida para a constituição de uma escola humanizadora é a compreensão de que não se promove o desenvolvimento de processos cognitivos independentemente de processos afetivos – os quais são o começo e o fim de toda a aprendizagem e de todo o desenvolvimento humano.



Crianças e adolescentes negros se veem imersos num processo de aprendizagem onde as suas representações são sempre demonstradas em condições de inferioridade, o ambiente escolar e as relações afetivas contribuem ainda mais para que essa condição se torne a única opção para pessoas negras. As comparações pejorativas sobre os fenótipos do negro, reforçado pelas temáticas de escravidão aliena e aprisiona a figura do negro, a subalternidade e a negação. Explicar e estudar rainhas africanas no ensino regular aceleraria o processo descrito por Neuza de Santos Souza em sua obra *Tornar-se Negro*. Para autora tornar-se negro é romper com a caricatura do branco, é um processo político que reafirma a dignidade, uma tomada de consciência ligada ao Ideal Ego, ou Ideal de eu que diz a respeito ao lugar da identificação ou de suas projeções, refletindo diretamente na condição psíquica do indivíduo.

Ainda sobre o processo de se tornar negro, é primordial entender o sentido de coletividade como um dispositivo fundamental para alcançá-lo de maneira plena. Sodré (2017) usa terminologia grega Arkh , que tem como significado “origem”, para exemplificar, como a constru o da identidade negra pode ser feita através de espaço de cria o conjunta, possibilitando a existência da subjetividade. A cosmologia africana   marcada pelo pertencimento do indivíduo em rela o ao outro, a partir da questão trauma da escravidão, a Arkh  africana (origem) passa a ser um paradigma comunitário de resistência enquanto um grupo (Sodré, 2017). Na Arkh  nagô, o corpo empírico torna-se possível pela corporeidade –transcendental – do grupo. E na diáspora escrava, Arkh    a própria continuidade do grupo. Origem e destino, Arkh    Eskaton, como em Heráclito, a origem transmitida entre as gera es como uma latente mensagem imemorial.

4 BREVE BIOGRAFIAS DE NZINGA E AS AHOSI

A rainha Nzinga ou Jinga como   conhecida no Brasil, governou Ndongo e Matamba de 1624 a 1663, território que hoje compreende o norte de Angola, na África Central. Nzinga teve a infância marcada por invasões e ataques de inimigos externos e internos, cresceu em um ambiente militar e herdou tais habilidades. Desde seu nascimento, já se tinha expectativas sobre sua vida, por ter nascido virada e com cordão umbilical enrolado ao pescoço (Heywood, 2019).

Segundo as crenças dos ambundos, um beb  nascido desse modo não natural não teria uma vida normal, e a maneira como uma pessoa nascia previa seu caráter quando adulta. Seu pai, aludindo ao nascimento incomum, chamou a filha de Nzinga (o nome próprio deve ser o oficialmente utilizado, por favor, pesquisar no site do governo federal brasileiro o uso do nome



Nzinga Mbandi), da raiz quimbundo kujinga, que significa “torcer, virar, envolver”. Nzinga frequentava a corte e as reuniões militares juntamente com seu pai. Na juventude, já tomava frente de levantes contra os portugueses, era reconhecida não somente por sua habilidade em campo de batalha, mas por sua capacidade de negociação e diplomacia. Antes mesmo de se tornar rainha, foi solicitada por seu irmão, até então rei, a ir ao encontro dos portugueses em Luanda para negociar a paz. Ela se ofereceu estrategicamente para ser batizada e estudar os elementos do cristianismo. Nzinga nunca cedeu às humilhações e pressões dos portugueses, desde seu primeiro contato diplomático, manteve a posse de “Senhora de Angola” como já era chamada desde a juventude (Heywood, 2019).

Nzinga sabia que as autoridades portuguesas tinham uma maneira de humilhar os líderes ambundos derrotados: enquanto o governador se sentava “numa cadeira coberta de veludo bordado de ouro” (Heywood, 2019, p. 68), os criados providenciavam assento para os visitantes ambundos, estendendo capas de veludo sobre um tapete no chão. O arranjo forçava os que tinham uma audiência com o governador a exibir sua posição subordinada — condição que os portugueses reservavam aos africanos conquistados. Jínga, no entanto, recusou-se a rebaixar-se. Sem pausa, fez um sinal altivo para uma criada, que, imediatamente, caiu de quatro e assumiu a posição de uma cadeira humana. Ela permaneceu assim durante as longas horas da discussão.

Após a morte, ou melhor suicídio, de seu irmão Ngola Mbande devido à pressão para torná-lo vassalo, e descumprimento do acordo por parte dos invasores portugueses, Nzinga assume o trono em meio ao conflito liderado pelo governador Fernão de Sousa. Desde então Nzinga passou longos anos de sua vida, fugindo e recrutando pessoas ao longo do caminho. Já os portugueses não mediam esforços para desacreditar o cargo de rainha por ser mulher, capturar Nzinga torná-la vassala de Portugal e flexibilizar as rotas de tráfico de escravizados. Em 1626 os portugueses escolhem Ngola Hari, parente próximo de Nzinga e seu inimigo. Ngola Hari foi usado por longos anos como rei fantoche, organizando vários ataques. Em 1629, as irmãs de Nzinga são capturadas, destravando longas negociações, onde escravizados eram oferecidos o tempo todo como troca, assim como sua própria rendição. Com o uso das próprias inimizades entre os grupos africanos, os portugueses tinham uma única intensão, conquistar para escravizar (Heywood, 2019). Durante a guerra, o meio ambiente fora dizimado; os soldados haviam cortado palmeiras e confiscado gado, galinhas, óleo de palma e porcos, que compunham o tributo esperado. A população também fora profundamente afetada. As tropas portuguesas haviam capturado muitos de seus membros jovens



e saudáveis e os levaram para Luanda, onde foram escravizados ou vendidos para o tráfico negroiro do Atlântico.

Assim como os portugueses, Nzinga usa de todas as suas habilidades para conseguir retomar ao trono, ela se submete a um casamento com o líder imbangala. Diferentemente dos ambundos sobre a religião original de Nzinga, os imbangalas possuíam rituais muito específicos, dentre eles estavam sacrifício humano, o estupro, etc, os quais serviram de pretexto para que os portugueses, mais uma vez, condenassem-na como primitiva e incivilizada. Ao se aliar aos imbangalas entre 1631 e 1645, ela inicia uma série de campanhas vitoriosas. Desde o começo de seu reinado Nzinga viveu em uma zona de guerra constante, mesmo se batizando, incorporando elementos cristãos, fazendo aliança, como com os holandeses em 1647, assim como inúmeras cartas enviadas ao Papa abrindo caminho para fé cristã e solicitando missionários, não houve trégua, até o seu último suspiro de vida em 1663, ela estava preocupada com a manutenção de seu reino fosse o que custasse (Heywood, 2019).

Ahosi, ou Agojie, traduzido para o português significa esposa do rei, foram mulheres soldados do Reino de Daomé, entre os séculos XVIII e XIX. Território que corresponde a África Ocidental, onde atualmente é a República do Benim. De acordo com Law (1993), a denominação esposa do rei, se refere a mulheres que habitavam o palácio, e não necessariamente tinham relações sexuais com rei. As Ashosi, eram grupo de guerreiras que serviam ao reino e protegiam sua soberania e fronteiras entre os séculos XVIII e XIX.

Danielle Yumi Sugiama (2019) em sua dissertação, intitulada O Daomé e suas “amazonas” no século XIX, analisa os relatos dos viajantes Frederick Forbes e Richard F. Burton. Forbes destaca a função primordial das mulheres guerreiras, que eram a conquista e a guerra:

Uma das “amazonas” teria dito a seguinte frase a Gezo: “quando os Attapahms nos ouvirem chegar, eles fugiram. Se nós formos a guerra e alguém retornar sem conquistas, leve-a para morrer! Se eu recuar, minha vida estará a misericórdia do rei. Seja qual for a cidade atacada, nós iremos conquistá-la” (Forbes, 1851, v.2, p.108 apud Sugiama, 2019, p. 99).

Essas mulheres se apresentam na historiografia, em primeiro momento, através de relatos dos viajantes. Estes evidenciavam a selvageria africana, bem como a exotização de mulheres com comportamentos ditos “masculinos”. A partir de seus escritos se popularizaram as Amazonas de Daomé, assim retratadas por eles, fazendo referência ao mito grego das Amazonas.



(...) apreciava lutar e vestia-se como um homem. Após ir a guerra, ela dançava com peles de animais e com uma espada suspensa em seu pescoço, um machado preso em seu cinto e um arco e flechas em suas mãos, ágil como um homem jovem. Ela então sacrificava prisioneiros homens decapitando-os e ingerindo um grande gole do sangue deles (Alpern, 1998, p.2).

Burton, compara a localização do reino com as características físicas das mulheres, para ele o corpo “robusto” das Ahosi se justifica pela demografia (Alpern, 1998). Burton também pensava que as mulheres no Delta do Níger eram fisicamente iguais aos homens, mas não tentou explicar por que elas não se tornaram guerreiras. Na verdade, é claro, as mulheres da África Ocidental em geral são um grupo robusto. A experiência única delas em Daomé pode ser explicada pela demografia.

As filhas do rei são chamadas cofiz [ahovi, ou, noutra leitura, ahosi], as quais nunca casam, e a prelada que governa esse grande número de donzelas é chamada vudunci [vodúnsi], o que corresponde a abadessa; e incorre em grande, e grave crime quem as corrompe (Silva, 2002, p. 269).

Alberto Costa e Silva em seu artigo intitulado Memória Histórica sobre os Costumes Particulares dos Povos Africanos, com Relação Privativa ao Reino da Guiné, e nele com Respeito ao Rei de Daomé, de Luís Antônio de Oliveira Mendes, faz uma análise com base na transcrição de Flávia M. Cezar da Cunha e Luís Edmundo Tavares que nos ajuda a entender as atribuições e limitações de ser uma Ahosi, mas o papel fundamental que é imposto a elas, fazer de tudo para que a soberania do reino seja assegurada.

4.1 AFRICANOS E EUROPEUS: JOGO COLONIAL

Em meados dos séculos XVII à XVIII, a teologia já não era suficiente para justificar a escravidão no continente africano, já que não era natural um homem ser propriedade de outro. A relação entre europeus e africanos sempre foi marcada pela dignidade, na perspectiva de quem era digno de ser livre ou não. Zeron (2011), através dos argumentos de Agostinho, afirma que a escravidão moderna está atrelada ao pecado. Agostinho imputa historicidade à escravidão, ao atribuir sua responsabilidade às faltas cometidas pelos homens e não à ordem natural das coisas, ou a uma determinação divina qualquer. A intervenção divina aparece apenas como punição e castigo infligindo às ações humanas desviantes.



Se tratando do âmbito do direito, Molina afirma que os portugueses buscavam legitimidade através dos direitos positivos da Europa. O continente africano pode ser compreendido como um rizoma cultural, étnico e de rivalidades territoriais que é inerente à lógica humana de soberania. Para os portugueses a escravidão era legítima, ao passo que era justo tornar cativo aquele que não se enquadrava na moral cristã, ou seja, eram considerados inimigos de Cristo, suas práticas hereges só podem ser corrigidas através da submissão. Tal imposição pode também ser atribuída ao direito do pater.

Por sua vez, correspondendo [os servos] com obediência, observância [manifestação de respeito] e honra, ou mesmo com serviços e dádivas, por conta do governo a que se sujeitam» (id.,ibid.); tanto mais - acrescento eu, com base noutros autores que o explicitam -, que a natureza parecia ter compensado a debilidade do entendimento com a robustez física, como que denotando aquela especialização que os fazia mais próprios para servir, com o trabalho físico, do que para governar, com o engenho intelectual. As mesmas obrigações impendiam sobre os filhos e a mulher, que deviam obsequia ao pater, e com os camponeses rústicos, que deviam serviços e honra aos seus senhores (Hespanha, 2001, p. 941).

É necessário entender as estratégias adotadas pelos europeus para consolidar a escravidão, mas para além disso é primordial compreender o que Sodré (2002) chama de jogo de sedução, “Só seduz quem, no mesmo jogo, se deixa seduzir”. Fato é que seria impossível penetrar o continente africano se quem o habitava não permitisse. Marco Antônio Silveira, na introdução de sua obra *A Colonização como Guerra e Razão de Estado da América Portuguesa*, argumenta que a ordem só se efetiva com a obediência, assim como é fundamental que ocorram negociações. O que se percebe em Ndongo são tentativas incansáveis de Nzinga de obter a paz, a rainha em primeiro momento enfrenta as forças portuguesas, em uma guerra que Marco Antônio descreve como intestina, isso quer dizer que existe um confronto diário que não cessa até que um lado seja derrotado, que tem como objetivo final dominar não só o território, mas toda organização social.

O reino de Daomé, abrangia os territórios conhecidos como Costa dos Escravizados, o tráfico como uma atividade econômica mobilizou o reino por séculos. As intenções expansionistas de Daomé afetou de maneira sistemática regiões próximas, diversos confrontos foram travados com a intenção de aumentar o seu domínio e soberania. O império Oyó foi o único capaz de paralisar esse avanço. Danielle Yumi Suguiama afirma que as fontes sobre o fluxo de capturados e enviados como escravizados através de Daomé são imprecisas, dadas as narrativas orais e os relatos europeus serem divergentes. Mas é possível afirmar que existia uma presença constante dos



européus através dos conflitos que estes desencadeavam, principalmente, pela tecnologia bélica proporcionada, mesmo com a presença massiva das guerreiras Ahosi.

Nas relações entre lideranças nativas africanas e europeias sobre a compra de escravos, existiam interesses que ultrapassavam o econômico, pois a necessidade de armas de fogo nesse comércio era fundamental para a manutenção dos conflitos com os vizinhos (Rodrigues, 2005, p.85).

Achille Mbembe em sua obra *Necropolítica* (2018), afirma que o soberano, o qual decide quem deve viver e quem deve morrer, opera com o campo biológico, isso quer dizer que o racismo faz com que exista uma aceitabilidade de fazer morrer, tudo isso conduzido pelo próprio Estado. Os portugueses, ao invadirem o Matamba, Ndongo e Daomé, usam as desavenças étnicas dos africanos como ferramenta de incorporação na sociedade, o fato de recrutar os sobas (líder local, ou senhor provincial) em troca de assistência bélica contra as inimizades já existente no território, revela o caráter de soberania sobre a ótica europeia.

É importante ressaltar que já existiam escravizados em Ndongo, assim como em outros lugares da África. Os indivíduos cativos, ocupavam duas categorias, os kijikos, que eram herdados da terra, e os mubikas, que eram escravizados de guerra, e que eram também comercializados em feiras locais. No entanto, era proibido vender e escravizar pessoas livres. Com a chegada dos europeus, o tráfico de escravizados, assim como a compra e venda, o sequestro de negros africanos livres para serem enviados, principalmente, para o Brasil, tornou-se algo incontrolável (Heywood, 2019). Com efeito, estima-se que os cinquenta mil escravizados que foram enviados de Angola para o Brasil entre 1575 e 1578 tenham vindo em grande parte do tráfico de escravizados de Ndongo.

Fato é que a violência se transformou em algo cotidiano para Angola, Ndongo e Daomé. A guerra molecular travada pelos portugueses, usando a territorialização como ferramenta, foi capaz de fragmentar ainda mais a sociedade e se apropriar de todos os recursos (Silveira, 2019). Se a guerra estava presente na definição dos circuitos mercantis em escala global, também atuava no interior das mais variadas sociedades que compunham o império luso, fosse nos sertões do Brasil, nos sobados angolanos ou entre os povos do Estado da Índia.

A guerra justa, segundo os preceitos de uma conquista espiritual ideológica e civilizadora, também se configurava como um dos títulos que legitimava a servidão civil (Hespanha, 2001), vinga injúrias sempre que uma nação ou cidade deve ser castigada por ter deixado de vingar o que pelos seus injustamente foi feito, ou de entregar o que por injúria foi levado. Foucault (2015) argumenta sobre a tecnologia do poder, para ele o poder tem um caráter disciplinatório, o soberano de forma



violenta se apodera do corpo do indivíduo, moldando-o de acordo com suas vontades. A tecnologia do poder e o modo coercitivo foram efetivados através da violência no território de Ndongo, com a justificativa de civilização. A contradição se dava a partir do momento que o jogo colonial era interpretado pelos próprios africanos como no caso de Nzinga, que, através de estratégias diplomáticas, estabeleceu uma relação de diálogo direto com os colonos.

Assim como no Congo, nos reinos de Matamba e Ndongo, Nzinga não somente entendeu que práticas cristãs ajudariam a manter seu reino e justificar sua soberania. A rainha compreendeu as categorias hierárquicas da Igreja Católica com ajuda dos freis Gaeta e Cavazzi, chegou a questionar a qualidade dos frades em seu território, bem como passou a enviar cartas diretamente ao Vaticano, sempre se identificando pelo seu nome de batismo Ana. Apelos que foram respondidos pelo Papa Alexandre VII em 1660.

Em suas cartas para autoridades do Vaticano encontram-se informações que ela obtivera dos capuchinhos sobre o tratamento que Roma dispensava aos monarcas cristãos europeus e sobre o papel da Igreja na sociedade. Elas equivalem a uma verdadeira campanha para persuadir as autoridades do Vaticano de que ela era digna de ser tratada da maneira como tratariam qualquer governante cristão, da Europa ou de outros lugares (Heywood, 2011, p. 213).

O novo conjunto de símbolos adotados, não só por Nzinga, bem como no Congo e em Daomé, significava uma transformação da tradição. Líderes africanos, como muito bem aborda Elizabeth W. Kiddy em *M. Central africans and cultural transformations in the American Diaspora*. New York: Who is the King of Congo, exercem diversas funções de soberania, desde militar à religiosa. A postura de adotar a religião cristã em seus territórios não tornava a cultura africana inferior a europeia, mas demonstrava que até mesmo os elementos cristãos eram africanos.

5 AS POSSIBILIDADES DE ABORDAR NJINGA E AS AHOSI EM SALA DE AULA

Estudar a cultura africana é uma das milhares de competências presentes na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), aulas expositivas voltadas para que os alunos do ensino fundamental e médio compreendam a existência de mulheres como a Rainha Nzinga Mbandi, e as guerreiras Ahosi, é fundamental, criando assim, alternativas para que suas histórias não sejam apenas contadas, mas que permaneçam no imaginário das crianças e dos adolescentes. A fim de promover uma educação brasileira igualitária e inclusiva, a BNCC como um documento de caráter normativo



tem como objetivo exigir a mobilização por parte dos educadores de conhecimentos e conceitos. Portanto, tornar os alunos capazes de entender e valorizar culturas africanas, despertando a aptidão de correlacionar eventos históricos com sua realidade, bem como adquirir senso crítico e investigativo em relação aos conteúdos expostos em sala de aula é uma das diversas possibilidades ao abordar a história de Nzinga e das Ahosi.

Construir aulas que dialoguem com os gêneros, a colonização, o racismo e anticolonialismo, estabelecendo ligações com cotidiano da população negra no Brasil é uma urgência. Elaborar discussões a respeito da própria formação humana e sua origem em África é o ponto de partida inicial, colocando o continente não só como pertencente a história global, mas como a gênese de toda história humana. Práticas pedagógicas, como busca de materiais didáticos de caráter verbal ou não verbal, que tragam informações a respeito do continente antes da invasão dos europeus, aguçando nos alunos a busca por interpretar as contradições nas determinações de moderno e antigo que até hoje são imputadas nas sociedades africanas é primordial.

Ao analisar a história de Nzinga, por exemplo, notamos a necessidade de estabelecer uma ligação direta entre Angola e Brasil. O historiador Manolo Florentino (1995) coloca a África Central (área congo-angolana) como uma das principais zonas do tráfico de escravizados com destino às Américas. As confluências culturais, assim como as suas transformações ao longo da travessia do Atlântico, marcaram a história tanto do Brasil quanto de Angola. A capoeira, um jogo que envolve dança, ritmo e luta é uma das milhares de expressões culturais de performance afro-brasileira. A historiadora e escritora Mariana Bracks Fonseca (2017) em seu artigo *GINGA: História e Memória Corporal na Capoeira Angolana*, leva-nos a refletir como um movimento, fundamental para a luta rítmica, pode carregar consigo não só uma relação direta, mas o nome de uma rainha guerreira que lutou bravamente contra o colonialismo. Será que as escolas públicas brasileiras estão preparadas para abordar a capoeira para além de citá-la como uma prática de escravizados, como um aspecto cultural que atravessa nacionalidades? Seria a capoeira uma prática pedagógica imprescindível para as atividades escolares? São essas algumas de muitas inquietações a respeito da educação brasileira e seus currículos, que nos fazem refletir que a prática educativa é um processo ininterrupto de aprender e ensinar.



6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os obstáculos da educação brasileira são inúmeros. A educação e suas ciências vêm se consolidando no espaço escolar de maneira paulatina. O racismo é algo intrínseco na sociedade brasileira, sua estrutura é perversa e as suas consequências têm sido não só a morte física, mas intelectual e psíquica. É necessário entender que o processo de aprendizagem não está separado dos afetos, bem como dos sentimentos gerados no aprender atrelada às inquietações contemporâneas, como, por exemplo, as questões de gênero e raça impostas pelas culturas ocidentais colonialistas, a mulher é vista como um corpo esvaziado de sentido pela noção colonial, limitando-se a funções estereotipadas ou estritamente sexuais, o que gera o apagamento das mulheres africanas e diaspóricas. Portanto metodologias e práticas pedagógicas antirracistas são imprescindíveis no âmbito escolar através da representação dessas mulheres africanas.

REFERÊNCIAS

Acervo Biografias de Mulheres Africanas. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/africanas/idiaseculos-xv-xvi/>. Acesso em: 12 mar. 2025

ALPERN, Stanley B.. On the Origins of the Amazons of Dahomey. **History in Africa**, n° 25, p. 9–25, 1998.

BRASIL. Lei nº 10.639, de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, Seção 1, p.1, 9 jan. 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, CNE, Conselho Nacional de Educação. 10 de março de 2004.

FANON, Frantz. Racismo e cultura. In: SANCHES, Manuela Ribeiro. **Malhas que os impérios tecem: textos anticoloniais, contextos pós-coloniais**. Lisboa: Edições 70, 2011. p. 273-285.

FLORENTINO, Manolo. **Em costas negras: uma história do Tráfico Atlântico de Escravos entre a África e o Rio de Janeiro (séculos XVIII e XIX)**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

FONSECA, Maria Bracks. Ginga: História e Memória Corporal na Capoeira Angolana. **Revista Rascunhos**, Uberlândia/MG, v.4 n.3 p.124-138jul.-dez. 2017



FOUCAULT, Michel. **A sociedade Punitiva**. São Paulo: Editora WWF Martins Fontes, 2015, p. 20-56

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas; MELLO, Suely Amaral. Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 677-694, jul./dez. 2010.

HESPANHA, António Manuel. **Luís de Molina e a escravização dos negros, Análise Social**, v. 35, n. 157, p. 937-960, 2001.

HEYWOOD, Linda M. **Jinga de Angola: A rainha guerreira da África**. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Editora Todavia, 2019.

HEYWOOD, Linda M. **Central africans and cultural transformations in the American Diaspora**. New York: Cambridge University Press, 2011.

HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. Tradução Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021

LAW, Robin. **The amazons of Dahomey**. Paideuma, 1993.

LÓPEZ, Félix. Problemas afetivos e de conduta na sala de aula. In. COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Alvaro (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educacional**. Transtorno de Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais 2 ed. (v. 2). Porto Alegre: Artes e Métodos, 2004.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopolítica, soberania, estado de exceção, política da morte**. São Paulo: n.1- edições, 2018.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

RODRIGUES, Jaime. **De costa a costa: escravos, marinheiros e intermediários do tráfico negreiro de Angola ao Rio de Janeiro (1780-1860)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SILVA, Alberto. **Memória histórica sobre os costumes particulares dos povos africanos, com relação privativa ao reino da Guiné, e nele com respeito ao rei de Daomé, de Luís Antônio de Oliveira Mendes**. *Afro-Ásia*, 28 (2002), 253-294.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Relações raciais em livros didáticos de língua portuguesa**. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC- SP), São Paulo, 2005.

SILVEIRA, Marco Antônio. **A colonização como guerra: conquista e razão de estado na América Portuguesa (1640-1808)**. Curitiba: Appris, 2019, p.15-36



SUGUIAMA, Danielle Yumi. **O Daomé e suas amazonas no século XVIII e XIX: leituras a partir de Frederick Forbes e Richard Burton**. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de São Paulo (USP), São Paulo, 2019.

SODRÉ, Muniz. **Filosofia a toque de atabaques**. In: SODRÉ, Muniz. *Pensar nagô*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira**. Rio de Janeiro: Imago Ed.; Salvador, BA: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2002.

SPINOZA, B. **Ética**. Edição bilíngue Latim-português. Tradução e Notas de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. Pág. 163.

WOODSON, C. G. **A Deseducação do Negro**. São Paulo: Medu Neter, 2018.

ZERON, Carlos Alberto de Moura R. **Linha de fé: a companhia de Jesus e a escravidão no processo de formação da sociedade colonial (Brasil, séculos XVI e XVII)**. Tradução Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

Enviado em: 17/12/2024

Aceito em: 03/04/2025