

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS (IFMG)
CAMPUS OURO BRANCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA (PROFEPT)

RAQUEL SILVA FERNANDES PONTES

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
O Potencial Transformador de uma Educação Afrocentrada

OURO BRANCO

2026

RAQUEL SILVA FERNANDES PONTES

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
O Potencial Transformador de uma Educação Afrocentrada**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Minas Gerais - campus Ouro Branco, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Matheus Faleiros Silva

Linha de Pesquisa: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica

Macroprojeto: 5 - Organização do currículo integrado na EPT

OURO BRANCO

2026

P814r Pontes, Raquel Silva Fernandes

Relações étnico-raciais na Educação Profissional e Tecnológica: o potencial transformador de uma educação afrocentrada / Raquel Silva Fernandes Pontes– 2026.

252.:il.col.

Orientador: Matheus Faleiros Silva.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ouro Branco, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, 2026.

1. Educação afrocentrada. 2. Educação Profissional e Tecnológica. 3. Lei 10.639/2003. 4. Epistemicídio. 5. Currículo integrado. I. Silva, Matheus Faleiros. II. Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ouro Branco. III. Título.

CDU: 323.12



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS
Campus Ouro Branco
Diretoria de Ensino
Coordenação Curso Mestrado PROFEPT do Campus Ouro Branco
Avenida Afonso Sardinha, número 90 - Bairro Minas Talco - CEP 36494-018 - Ouro Branco - MG
- www.ifmg.edu.br

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - IFMG**

Realizou-se, no dia 26 (vinte e seis) de agosto de 2026, com início às 14h (quatorze horas), presencialmente no Auditório da Reitoria do IFMG, a **defesa de dissertação** da Mestranda **RAQUEL SILVA FERNANDES PONTES** no **Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica** (ProfEPT - IFMG), como requisito para a obtenção do título de mestra. A dissertação apresentada para apreciação pela Banca Examinadora intitula-se "**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: O Potencial Transformador de uma Educação Afrocentrada**". A **dissertação** foi considerada APROVADA.

O **produto educacional**, Cartilha: "A África que nos Ensina e a EPT que Queremos Construir" foi VALIDADO pela Banca Examinadora e considerado APROVADO.

A Banca Examinadora foi constituída pelos seguintes membros

Prof. Dr. Matheus Faleiros Silva (Orientador)

Prof. Dr. Natalino Neves da Silva (UFMG)

Profª. Drª. Marie Luce Tavares (IFMG)

Prof. Dr. Ângelo Magno de Jesus (IFMG)

Certifico que a defesa realizou-se com a participação presencialmente de todos os membros e que, depois das arguições e deliberações realizadas, cada participante da banca afirmou estar de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora, redigido nesta ata.

Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata que, após lida e assinada pelo orientador, será encaminhada à Coordenação do ProfEPT – IFMG para registro acadêmico na documentação do mestrando.

Ouro Branco, 26 de agosto de 2026.



Documento assinado eletronicamente por **Matheus Faleiros Silva, Professor**, em 27/08/2026, às 13:19, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

AGRADECIMENTOS

A construção do conhecimento nunca é um ato solitário; ela é o resultado da nossa inserção em uma imensa teia de interdependências, onde os fenômenos e os seres estão intimamente conectados. Numa jornada prolongada como a pesquisa de mestrado, muitos caminham ao nosso lado e proporcionam oportunidades de aprendizado e enriquecimento intelectual mútuo.

Na filosofia de matriz iorubá, a gratidão não é apenas uma formalidade, mas uma virtude ativa que restaura a força vital, pautada na sabedoria de que aquele que reconhece a graça recebida mantém a porta aberta para novos caminhos. É imbuída nesse saber ancestral que expresso a minha mais profunda reverência àqueles que forjaram esta travessia comigo.

Agradeço e reverencio, antes de qualquer outra força, ao meu *Ori* — minha consciência, meu orixá pessoal e guardião do meu destino. Sou profundamente grata por ele sustentar a minha existência e por sempre me guiar, de forma sábia e persistente, pelos caminhos em busca do conhecimento. Como ensina a sabedoria de Ifá, nenhuma divindade abençoa uma pessoa sem o consentimento de seu próprio *Ori*, e é a ele que devo os passos que me trouxeram até esta realização.

Agradeço, na mesma medida, aos que vieram antes, que lutaram e preservaram a sabedoria que hoje ilumina as páginas desta dissertação. Como ensina a ética *Ubuntu*, não podemos ser plenamente humanos sozinhos; "somos pessoas através de outras pessoas".

Ao meu orientador, Prof. Dr. Matheus Faleiros Silva, agradeço por respeitar o meu lugar de fala e de pensamento, permitindo que esta pesquisa alcançasse a sua maturidade. À Prof.^a Dr.^a Marie Luce Tavares e ao Prof. Dr. Natalino Silva, minha gratidão pelas valiosas contribuições e orientações recebidas na qualificação e que foram as diretrizes que guiaram o caminho nas etapas posteriores.

Aos mestres, sábios e membros dos Centros Culturais de Tradição iorubá que abriram suas portas para a etnografia desta pesquisa. Obrigada por me ensinarem que as encruzilhadas são espaços sagrados de encontro e de reinvenção do saber, e por provarem que o nosso patrimônio epistemológico é vivo e dinâmico.

A todos que participaram ativamente da validação da cartilha "*A África que nos Ensina e a EPT que Queremos Construir*". A disposição de vocês em avaliar, criticar e aprimorar o produto educacional demonstra o poder transformador da coletividade no chão da escola.

Ao meu *Egbè Aiye*, em especial minha Mãe por cuidar de casa, zelando pelos que aqui ficaram, me dando a tranquilidade de estar ausente durante os dias de travessia a Ouro Branco e também a *Iya Fakolade*, pelo suporte e sustentação nos momentos de exaustão e por compreender as minhas ausências enquanto minha mente habitava o mundo da pesquisa.

Por fim, reverencio a força do Axé, das palavras e dos saberes afrodiaspóricos que estruturam o meu ser. Sou porque vocês são. E sigo porque vocês permitem.

Asè ooo!

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado, desenvolvida no âmbito do programa ProfEPT, vincula-se à linha de pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica e ao Macroprojeto 5 - Organização do currículo integrado na EPT. De natureza qualitativa, aplicada e exploratório-descritiva, o trabalho tem como objetivo central analisar as potencialidades da implementação de uma educação afrocentrada por meio da aplicação da Lei 10.639/2003 nos Cursos Técnicos Integrados (Metalurgia, Mineração e Edificações) do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) - Campus Ouro Preto. Metodologicamente, empregou-se a Análise Temática para examinar dois conjuntos de dados: um oriundo de pesquisa documental nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e outro proveniente de imersão etnográfica em Centros Culturais de Tradição Iorubá. Os resultados da investigação documental revelaram um cenário de epistemicídio estrutural, evidenciando o cumprimento meramente burocrático da legislação e o apagamento sistêmico das contribuições científicas africanas no núcleo técnico, fundamentado sob a hegemonia de uma narrativa economicista e eurocêntrica. Em contrapartida, a etnografia anunciou um vasto repertório de saberes afrocentrados, abrangendo arquétipos civilizatórios, éticas de convivência e legados tecnológicos ancestrais. Como intervenção prática na área de Ensino, desenvolveu-se um produto educacional validado pelos pares: a cartilha didático-pedagógica "A África que nos Ensina e a EPT que Queremos Construir". O valor e a originalidade do estudo residem em sua proposição de decolonização curricular, que supera o isolamento folclórico de África e conecta o patrimônio científico afrodiaspórico diretamente às disciplinas exatas e tecnológicas. Conclui-se que a educação afrocentrada constitui um imperativo de reparação histórica e emancipação epistêmica, demonstrando imenso potencial transformador para consolidar uma Educação Profissional e Tecnológica verdadeiramente integral e cidadã.

Palavras-Chave: Educação Afrocentrada; Educação Profissional e Tecnológica; Lei 10.639/2003; Epistemicídio; Currículo Integrado.

ABSTRACT

This master's research, developed within the scope of the ProfEPT program, is linked to the research line Organization and Memories of Pedagogical Spaces in Professional and Technological Education and to Macroproject 5 - Organization of the integrated curriculum in PTE. Of a qualitative, applied, and exploratory-descriptive nature, the work's central objective is to analyze the potentialities of implementing an Afrocentric education through the application of Law 10.639/2003 in the Integrated Technical Courses (Metallurgy, Mining, and Buildings) at the Federal Institute of Minas Gerais (IFMG) - Ouro Preto Campus. Methodologically, Thematic Analysis was employed to examine two data sets: one from documentary research on the Course Pedagogical Projects (PPCs) and another from ethnographic immersion in Yoruba Tradition Cultural Centers. The results of the documentary investigation revealed a scenario of structural epistemicide, evidencing a merely bureaucratic compliance with the legislation and the systemic erasure of African scientific contributions in the technical core, sustained by the hegemony of an economistic narrative. In contrast, the ethnography revealed a vast repertoire of Afrocentric knowledge, encompassing civilizational archetypes, ethics of coexistence, and ancestral technological legacies. As a practical intervention in the area of Teaching, a peer-validated educational product was developed: the didactic-pedagogical booklet "The Africa that Teaches Us and the PTE We Want to Build" (*A África que nos Ensina e a EPT que Queremos Construir*). The value and originality of the study lie in its proposition of curricular decolonization, which overcomes the folkloric isolation of Africa and connects the Afro-diasporic scientific heritage directly to the exact and technological disciplines. It is concluded that Afrocentric education constitutes an imperative of historical reparation and epistemic emancipation, demonstrating immense transformative potential to consolidate a truly integral and civic, Professional and Technological Education.

Keywords: Afrocentric Education; Professional and Technological Education; Law 10.639/2003; Epistemicide; Integrated Curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Banco Luba, República Democrática do Congo.	127
Figura 2: Máscara Mwana Pwo ou Pwo, Povo Tchokwe, Angola	127
Figura 3: Máscara Povo Iaca, República Democrática do Congo.	128
Figura 4: Estatueta Povo Songye, República Democrática do Congo.	129
Figura 5: Máscara Egungun, Povo Iorubá, Nigéria.	130
Figura 6: Máscaras Gueledé, Povo Iorubá, Nigéria.	131
Figura 7: Estatueta de Gêmeos (Ibeji), Povo Iorubá, Nigéria.	132
Figura 8: Máscara Povo Igala, Nigéria.	132
Figura 9: Estatueta Povo Attie, Costa do Marfim.	133
Figura 10: Máscara placa (Nwantantay), Povos Bobo, Bwa, Burkina Faso	134
Figura 11: Máscara Kanaga, Povo Dogon, Mali	134
Figura 12: Máscaras Tchiwara, Povo Bamana, República do Mali	135
Figura 13 - Tecido Asante com Símbolos Adinkra	136
Figura 14: Símbolo Adinkra Sankofa	137
Figura 15: Símbolos Adinkra Gye Nyame, Akoma e Ananse Ntontan	138
Figura 16: Símbolo Adinkra - Nea onnim no sua a, ohu	139
Figura 17: Símbolo Adinkra - Hene	141
Figura 18 – Proposta Inicial do Mapa Temático	173
Figura 19: Mapa Temático Revisado	181

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Contexto Educacional no PPC do Curso Técnico em Metalurgia _____	156
Tabela 2 - Organização Curricular e Temas Transversais no PPC do Curso Técnico Metalurgia _____	157
Tabela 3 - Matriz Curricular do 1º ano no PPC do Curso Técnico Metalurgia _____	157
Tabela 4 - Ementário - Disciplinas Técnicas do 1º Ano no PPC do Curso Técnico Metalurgia _____	158
Tabela 5 - Ementário - Disciplinas Técnicas do 3º Ano no PPC do Curso Técnico Metalurgia _____	159
Tabela 6 - Contexto Educacional no PPC do Curso Técnico em Mineração _____	159
Tabela 7: Organização Curricular e Temas Transversais no PPC do Curso Técnico em Mineração _____	160
Tabela 8: Ementário - Disciplinas Técnicas do 1º Ano no PPC do Curso Técnico em Mineração _____	160
Tabela 9: Ementário - Disciplinas Técnicas do 2º Ano no PPC do Curso Técnico em Mineração _____	161
Tabela 10: Contexto Educacional no PPC do Curso Técnico em Edificações _____	161
Tabela 11: Organização Curricular e Temas Transversais no PPC do Curso Técnico em Edificações _____	162
Tabela 12: Ementário - Disciplinas do 1º Ano – Artes no PPC do Curso Técnico em Edificações _____	162
Tabela 13: Ementário - Disciplinas Técnicas do 2º Ano no PPC do Curso Técnico em Edificações _____	163
Tabela 14 - Mapa Temático _____	188
Tabela 15 – Centro Cultural Fakolade _____	189
Tabela 16- Centro Cultural Oduduwa: Festival _____	190
Tabela 17 - Análise Temática Aplicada a Etnografia: Temas Emergentes _____	190
Tabela 18- Análise Temática Aplicada a Etnografia: Conjunto de Códigos Iniciais _____	193
Tabela 19 - Subtemas _____	196
Tabela 20 - Subtemas _____	197
Tabela 21 - Subtemas _____	198
Tabela 22 - Subtemas _____	199
Tabela 23 - Subtemas _____	199
Tabela 24 - Verificação de Heterogeneidade Externa dos Temas _____	203

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

AT – Análise Temática

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IF – Instituto Federal

IFMG – Instituto Federal de Minas Gerais

IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina

MEC – Ministério da Educação

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

ProfEPT – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

NOTA DA AUTORA.....	20
1. INTRODUÇÃO.....	17
2. EDUCAÇÃO AFROCENTRADA E SEU POTENCIAL TRANSFORMADOR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	24
2.1 Fundamentos da Educação Afrocentrada: Uma Proposta Epistemológica e Pedagógica para a EPT.....	24
2.2 O Potencial Transformador da Educação Afrocentrada para a Formação Integral e Cidadã na EPT	26
2.3 Práxis Antirracista no Currículo e na Pedagogia da EPT.....	28
2.4 Implicações e Contribuições da Educação Afrocentrada para a EPT no Brasil	31
3. PERCURSO METODOLÓGICO: DA TEORIA À PRÁXIS VIVA.....	34
3.1 Natureza da Pesquisa: Abordagem Qualitativa, Aplicada e Exploratório- Descritiva.....	34
3.2 Procedimentos de Coleta e Análise de Dados	36
3.3 Pesquisa Documental e Bibliográfica: O Alicerce da Investigação.....	36
3.4 Pesquisa Etnográfica: A Imersão na Cultura Viva.....	37
4. A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL E O APAGAMENTO DA HERANÇA AFRICANA	40
4.1 História das Relações Étnico-Raciais No Brasil	40
4.2 O Projeto de Aniquilação Cultural e Identitária.....	43
4.3 A Perpetuação do Apagamento Cultural no Pós-Abolição	46
5. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E AS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS	48
5.1 Origens e (Des)Propósitos: A Educação dos Jesuítas e a Instrumentalização da Educação Profissional Colonial	48
5.2 As Escolas de Aprendizes Artífices: da Formalização da Educação Profissional à Reprodução das Desigualdades Sociais.....	50

5.3	Institutos Federais e a Busca pela Formação Integral: Rompendo Amarras Eurocêntricas Rumo a uma Educação Afrocentrada e Libertadora na Educação Profissional e Tecnológica.....	52
5.4	Tensões Curriculares na EPT: da Legislação ao "Chão" da Escola	58
6.	LEGADOS DE INOVAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES CIENTÍFICAS, TECNOLÓGICAS E SISTEMAS DE SABER NA ÁFRICA PRÉ-COLONIAL	63
6.1	Desafiando o Epistemicídio e Revelando a Riqueza Intelectual Africana	63
6.2	Kemet (Egito Antigo): Berço da Ciência, da Filosofia e da Engenharia	64
6.3	Núbia (Kush, Meroë): Centros de Inovação ao Sul de Kemet	69
6.4	África Ocidental: Os Grandes Impérios e a Cultura do Conhecimento (Gana, Mali e Songhai).....	72
6.5	Inovações na África Oriental e Meridional	76
6.6	Domínios Científicos e Tecnológicos Transversais na África Pré-Colonial	78
6.7	Sistemas de Ensino e Transmissão de Saberes Especializados na África Pré-Colonial.....	86
6.8	Considerações Finais: O Legado Contínuo e a Relevância para uma Educação Afrocentrada e Transformadora.....	88
7.	RESGATE DA HERANÇA AFRICANA: PRESERVAÇÃO CULTURAL E REAFIRMAÇÃO IDENTITÁRIA.....	91
7.1	Tradição Oral e Narrativas Africanas: Preservação da História e Saberes Ancestrais.....	94
7.2	A Cultura Afro-Brasileira e o Sincretismo Religioso: Resgate e Preservação da Espiritualidade Africana na Diáspora Brasileira	100
7.3	História, mitologias, filosofias e sistemas de valores nas sociedades africanas	105
7.4	A Arte Tradicional Africana: Expressão da Essência Cultural e Potência Criativa	124
7.5	História e Formação das Sociedades Africanas: Uma Complexidade Ignorada	148
8.	ANÁLISE TEMÁTICA: UMA BREVE EXPLICAÇÃO DA METODOLOGIA ADOTADA.....	151

9.	ANÁLISE TEMÁTICA APLICADA À PROJETOS PEDAGÓGICOS (PPC's) DE CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO IFMG - CAMPUS OURO PRETO – RESULTADOS ENCONTRADOS.....	156
9.1	Fase 1 - Familiarização com os Dados	156
9.2	Fase 2 - Conjunto de Códigos Iniciais	165
9.3	Fase 3 - Busca por Temas	169
9.4	Fase 4 - Revisão dos Temas (Nível 1 e Nível 2).....	174
9.5	Fase 5 - Definição e Nomeação dos Temas	181
9.6	Fase 6 – Relatório da Análise Temática dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's) do IFMG - Campus Ouro Preto.....	188
10.	ANÁLISE TEMÁTICA APLICADA À ETNOGRAFIA – RESULTADOS ENCONTRADOS	189
10.1	Fase 1 – Familiarização com os Dados	189
10.2	Fase 2 – Conjunto de Códigos Iniciais	193
10.3	Fase 3 – Busca por Temas	196
10.4	Fase 4 – Revisão dos Temas.....	200
10.5	Fase 5 – Definição e Nomeação dos Temas.....	203
10.6	Fase 6 – Relatório de Análise Temática dos dados etnográficos.....	208
10.7	Síntese dos Resultados da Análise Etnográfica.....	214
11.	O POTENCIAL TRANSFORMADOR DA EDUCAÇÃO AFROCENTRADA: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	216
11.1	Introdução à Discussão: O Diálogo entre o Silêncio e a Voz.....	216
11.2	As Contradições e Tensões: O que os Dados Revelam	217
11.3	Os Pontos de Encontro: Como os Saberes Afrocentrados Podem Preencher as Lacunas da EPT	223
11.4	Respondendo à Pergunta de Pesquisa: Qual o Potencial Transformador da Educação Afrocentrada na EPT?	224
11.5	Considerações Finais da Discussão	228
12.	PRODUTO EDUCACIONAL	230
12.1	Descrição, Finalidade e Justificativa na EPT	230
12.2	Bases Teóricas e Ferramentas Utilizadas	230

12.3	Roteiro de Conteúdo e Caracterização Visual	231
12.4	Orientações Pedagógicas e Conexões com a EPT	233
12.5	Validação do Produto Educacional.....	233
12.6	Reflexão sobre a Metodologia de Avaliação da Produção Tecnológica (CAPES)	234
12.7	Depósito Institucional e Acesso	236
13.	CONSIDERAÇÕES FINAIS: SANKOFA E O DESPERTAR DE UMA EPT AFROCENTRADA.....	236
13.1	Síntese Interpretativa dos Principais Argumentos	237
13.2	Alcance dos Objetivos.....	239
13.3	Confirmação da Hipótese	240
13.4	Limitações da Pesquisa e Recomendações para Trabalhos Futuros	241
13.5	Palavras Finais: da Denúncia ao Anúncio.....	243
14.	REFERÊNCIAS	245

NOTA DA AUTORA

Desde que sou capaz de me lembrar, a sensação de não pertencimento sempre me acompanhou nos ambientes e relações às quais vivenciava, permanecendo constantemente uma inquietação íntima e uma necessidade de encontrar algo que eu não sabia nomear até então.

Essa busca, muitas vezes inconsciente, foi razão principal de algumas escolhas infelizes que fiz ao longo do percurso. Essas escolhas refletiam a tentativa de me encaixar naquele meio, naquelas relações. Mas, essa inquietação foi também, o impulso necessário para não permanecer quando se tornou insuportável.

Eram muitas perguntas e nenhuma resposta, um modo de vida em que eu me anulava e que não refletia os meus valores mais íntimos e a forma como eu ansiava viver. Eram relações em que embora eu tenha entregado tudo, nada foi suficiente; as trocas não eram justas.

Aquele modo de viver, até então o único que eu conhecia e que aprendi, estava me matando.

Eu não teria conseguido sair sozinha dessa situação, estava cansada e sem perspectivas quando conheci uma senhora a qual chamarei aqui de Maria.

MARIA é velha mas não gosta de ser chamada de senhora, é negra e tem muito orgulho disso, é séria e falante. Ela me acolheu em minha dor, enxugou as minhas lágrimas, me colocou em seu colo como uma mãe e corrigiu também quando foi necessário, muitas vezes me protegeu de situações e pessoas que eu nem imaginava naquele momento.

Dia após dia, durante vários anos ela me ensinou uma nova forma de ver o mundo, de me enxergar nesse mundo e me relacionar. Entre as inúmeras coisas que ela me ensinou, a primeira foi um dos princípios de exu: as trocas devem ser justas.

Ela me fez forte novamente e me ajudou a recuperar a capacidade de caminhar sozinha, embora eu já não precisasse mais andar sozinha.

Por meio dela conheci princípios e valores vindos de África que trouxeram a paz que eu sempre busquei e foram os primeiros passos para a transformação que aconteceria em minha vida tempos depois.

A pessoa que sou hoje pouco lembra a pessoa que fui um dia.

Sou grata à vida pelo caminho percorrido, mas quando olho para trás, sei exatamente para onde não quero voltar.

África me trouxe vida,

Maria me sustentou e me mostrou a direção pra eu chegar a encruzilhada de Esú,

Òrúnmíllá me fez renascer, nasceu FÁTÒKÈ

Esù criou o novo caminho, por onde sigo hoje.

Ogum abriu esse caminho e todos os dias me permite encontrar o que preciso para concretizar meus ideais.

Egungun e as Grandes Mães Ancestrais diariamente me dão a força, proteção e as oportunidades para que eu construa diariamente a vida que quero viver.

E Egbè, ahhh egbé tem tornado a vida doce, mas sempre com uma pitada de amargor pra não ficar “ enjoativa”.

1. INTRODUÇÃO

A África é comprovadamente reconhecida como o berço da humanidade, com evidências científicas apontando para o continente como o local onde os primeiros ancestrais humanos evoluíram. Essa teoria é apoiada por descobertas fósseis, genéticas e arqueológicas que indicam que os primeiros homínídeos, que são os ancestrais diretos do *Homo sapiens*, surgiram na África há milhões de anos. Estudos indicam que todos os humanos vivos hoje compartilham uma ancestral comum que viveu na África há cerca de 250 mil anos (Conterno, 2024).

A relevância da África como o berço da humanidade vai além da biologia, o continente abriga algumas das civilizações mais antigas do mundo, incluindo o Egito Antigo, e possui uma rica diversidade histórica e cultural, que reflete a longa e complexa história evolutiva dos seres humanos. Pode-se afirmar assim, que a África não é apenas o lugar onde a humanidade começou, mas também um continente fundamental para a compreensão da história, evolução e diversidade dos seres humanos ao longo dos milênios, bem como para apontar caminhos possíveis na construção dos saberes da humanidade. (Pinheiro, 2021)

Apesar disso, o apagamento da cultura africana no Brasil é um fenômeno profundamente enraizado na sua história, originado desde o período colonial, quando milhões de africanos foram trazidos como escravizados para o Brasil (Correia, *et al*, 2024). Durante esse tempo, os colonizadores impuseram violentamente uma cultura europeia dominante, reprimindo e marginalizando as expressões culturais africanas. Línguas, religiões e tradições foram forçadas à clandestinidade ou misturadas com elementos católicos para sobreviver. Esse processo de aculturação e assimilação forçada contribuiu para a invisibilização das contribuições do povo africano na formação da identidade nacional brasileira, resultando em uma história contada majoritariamente do ponto de vista europeu, diminuindo assim, a disseminação do conhecimento sobre a relevância e o impacto da cultura africana na construção do país (Pinheiro, 2023). Nogueira (2020) explica que o epistemicídio da cultura africana no Brasil refere-se à sistemática destruição e desvalorização dos saberes, práticas e conhecimentos tradicionais vindos de África ao longo da história do país. Desde a chegada dos primeiros africanos escravizados, seus sistemas de conhecimento, que

envolviam cosmologias, medicinas tradicionais, formas de organização social e linguagens, foram deliberadamente suprimidos pelos colonizadores europeus. Esse processo de apagamento intelectual visava não apenas a subjugação física desse povo, mas também a aniquilação de suas identidades culturais, impondo um padrão de conhecimento eurocêntrico como único válido, civilizado e evoluído. Mesmo após a abolição da escravidão em 1888, o apagamento cultural continuou por meio de políticas e práticas sociais que desvalorizavam ou estigmatizavam as tradições africanas.

No Brasil, o epistemicídio se manifestou de diversas formas, como a criminalização das práticas culturais e religiosas, a invisibilização das contribuições intelectuais de africanos e seus descendentes, e a negação do valor científico de suas práticas de cura e organização social (Pinheiro, 2023). As religiões de matriz africana foram particularmente atingidas, sendo estigmatizadas e perseguidas ao longo da história do país. A imposição da religião cristã e a demonização das práticas africanas contribuíram para a marginalização desses conhecimentos, muitas vezes forçando-os a uma clandestinidade que dificultava sua transmissão e preservação. O impacto do epistemicídio da cultura africana no Brasil ainda é sentido hoje, perpetuando desigualdades e preconceitos que limitam o reconhecimento pleno das suas contribuições para a construção do país. (Pinheiro, 2023)

Apesar de todo esse cenário, a resistência ativa por parte de pensadores e ativistas de comunidades e movimentos sociais que buscam resgatar, valorizar e disseminar esses saberes tradicionais tem ganhado cada vez mais visibilidade. Nessa perspectiva o presente trabalho pretende responder a seguinte questão: Quais as potencialidades da implementação de uma educação afrocentrada por meio da aplicação da lei 10.639/2003¹ nos Cursos Técnicos Integrados do Instituto Federal de Minas Gerais?

¹Cumprе ressaltar que a Lei nº 10.639/2003 foi atualizada e ampliada pela Lei nº 11.645/2008, a qual incluiu a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena. O uso e a menção prioritária à Lei nº 10.639/2003 ao longo desta dissertação justificam-se pelo recorte teórico e metodológico adotado, que se dedica de forma específica a investigar as contribuições negro-africanas a partir de uma ótica afrodiáspórica e afrocentrada na Educação Profissional e Tecnológica. Essa escolha analítica não desconsidera a urgência e a importância das epistemologias indígenas, mas delimita o escopo de atuação deste trabalho.

Bruno e Nascimento (2018) afirmam que a luta pela decolonização do conhecimento, que inclui a incorporação e valorização dos saberes africanos nos currículos escolares e acadêmicos, é fundamental para reparar as injustiças históricas e construir uma sociedade mais inclusiva e respeitosa das diversas formas de conhecimento que coexistem no Brasil. Assim, o objetivo central desse trabalho é analisar as potencialidades da implementação de uma educação afrocentrada por meio da aplicação da lei 10.639/2003 nos Cursos Técnicos Integrados do Instituto Federal de Minas Gerais.

Como desdobramento, pretende-se então especificamente:

- a. Analisar os Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados em Metalurgia, Mineração e Edificações do IFMG – Campus Ouro Preto, buscando identificar se a lei 10.639/2003 é aplicada.
- b. Mapear saberes, filosofias e/ou valores civilizatórios de matriz africana a partir da vivência etnográfica em Centros Culturais de Tradição Iorubá.
- c. Elaborar um produto educacional que sirva como ferramenta didático-pedagógica, oferecendo estratégias para a incorporação da lei 10.639/2003 na EPT.

A educação é o pilar fundamental na formação de indivíduos conscientes, críticos e atuantes na sociedade. No entanto, por muito tempo, o sistema educacional brasileiro tem sido estruturado com base em perspectivas eurocêntricas, silenciando vozes e culturas que compõem a pluralidade da humanidade. Essa pesquisa pretende contribuir para minimizar essa distorção histórica e cultural, promovendo uma educação que valorize e reforce o legado e a ancestralidade africana sob a qual esse país se desenvolveu.

Bezerra (2023) afirma que a educação afrocentrada, aquela que coloca as culturas, histórias e conhecimentos africanos e afrodiáspóricos no centro do processo educativo, apresenta-se como uma abordagem capaz de enriquecer a formação de estudantes em todos os níveis.

Assante (2003) nos faz refletir que uma abordagem afrocentrada não se trata apenas

de incluir a história africana e afrodiaspórica nos currículos sob uma perspectiva eurocentrada, mas de reconfigurar as bases epistemológicas sobre as quais o conhecimento é construído. É um chamado para reimaginar a educação a partir de uma perspectiva que reconheça a centralidade da experiência africana e afrodiaspórica na formação da civilização.

Nesse sentido, essa pesquisa busca reconhecer a importância da cultura africana na formação brasileira, desafiando a hegemonia cultural predominante e partindo da hipótese de que a educação afrocentrada, ao ser integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), não apenas cumpre um papel fundamental no atendimento às diretrizes da Lei 10.639/03², mas também promove um impacto positivo e significativo na construção de uma formação integral. Espera-se que essa abordagem contribua para o desenvolvimento de uma consciência crítica, uma vez que, ao incorporar saberes, práticas e perspectivas afrocentradas nos currículos e no cotidiano da EPT, os estudantes possam ser capazes de ampliar sua compreensão acerca da riqueza e complexidade da diversidade cultural e histórica que molda a sociedade brasileira.

No **Capítulo dois**, intitulado "Educação Afrocentrada e seu Potencial Transformador na Educação Profissional e Tecnológica", exploramos as bases teóricas e epistemológicas da Afrocentricidade, fundamentadas especialmente no pensamento de Molefi Kete Asante. Analisamos como essa perspectiva propõe uma reconfiguração pedagógica que desafia o eurocentrismo e o epistemicídio, situando a agência africana e afrodiaspórica no centro do processo educativo para promover uma formação verdadeiramente integral e cidadã na EPT.

No **Capítulo três**, "Percurso Metodológico: Da Teoria à Práxis Viva", detalhamos os caminhos da investigação. Apresentamos uma pesquisa qualitativa de natureza aplicada e exploratório-descritiva, que se ancora nas pesquisas bibliográfica e documental. Destacamos a utilização da etnografia como método essencial para a

² A Lei nº 10.639/2003 estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, alterando a Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Contudo, a regulamentação e o aprofundamento dessa lei dão-se por meio do Parecer CNE/CP nº 003/2004 e da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Esses documentos normativos instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. As diretrizes se constituem de orientações, fundamentos e princípios para o planejamento, a avaliação e a execução da educação, visando não apenas assegurar o direito ao estudo, mas também garantir a formação para uma cidadania responsável pela construção de uma sociedade democrática e justa.

imersão em Centros Culturais de Tradição Africana, como o Oduduwa e o Fakolade, permitindo-nos capturar saberes e valores em sua dimensão viva e prática.

No **Capítulo quatro**, "A Construção Histórica das Relações Étnico-Raciais no Brasil e o Apagamento da Herança Africana", revisitamos a história nacional para compreender como a colonização e a escravidão forjaram desigualdades estruturais. Discutimos o projeto de aniquilação cultural e identitária imposto à população negra e como o epistemicídio se perpetuou no período pós-abolição, marginalizando saberes, línguas e religiões de matriz africana.

No **Capítulo cinco**, "A Educação Profissional e Tecnológica e as Relações Étnico-Raciais", realizamos uma análise crítica sobre a trajetória da EPT no Brasil, desde as origens jesuíticas e as Escolas de Aprendizizes Artífices até a proposta inovadora dos Institutos Federais. Além disso, apresentamos uma leitura de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) do IFMG, identificando silenciamentos e as brechas para a integração de conhecimentos africanos milenares tanto na base técnica quanto na básica.

O **Capítulo seis**, "Legados de Inovação: Contribuições Científicas, Tecnológicas e Sistemas de Saber na África Pré-Colonial", é uma jornada de desconstrução de narrativas eurocêntricas. Revelamos a riqueza intelectual de Kemet e da Núbia, centros de vanguarda em metalurgia, matemática e medicina, e exploramos a cultura do conhecimento nos grandes impérios da África Ocidental. Este capítulo demonstra que a África é um centro vital e histórico de produção tecnológica e científica.

No **Capítulo sete**, "Resgate da Herança Africana: Preservação Cultural e Reafirmação Identitária", mergulhamos na preservação dos valores e saberes ancestrais. Abordamos a importância da tradição oral, das filosofias africanas — com foco nos conceitos iorubás de Ori, Ìwà e Axé — e da arte tradicional como ferramentas de resistência. Refletimos criticamente sobre o sincretismo religioso e a necessidade de autonomia das práticas espirituais para uma efetiva reafirmação identitária contemporânea.

No **Capítulo oito**, intitulado 'Análise Temática: Uma Breve Explicação da Metodologia Adotada', apresentamos os fundamentos teóricos da Análise Temática conforme proposta por Braun e Clarke, justificando sua escolha como ferramenta interpretativa

para esta investigação. No **Capítulo nove**, 'Análise Temática Aplicada à Projetos Pedagógicos (PPCs) de Cursos Técnicos Integrados do IFMG - Campus Ouro Preto', aplicamos essa metodologia para desvelar os silêncios e as tensões presentes nos currículos formais da Educação Profissional e Tecnológica no que tange às relações étnico-raciais e a aplicação da lei 10.639/03. Complementarmente, no **Capítulo dez**, 'Análise Temática Aplicada à Etnografia', voltamos nosso olhar para os dados coletados em campo, nos Centros Culturais de Tradição Iorubá, identificando os padrões de significado que emergem da vivência comunitária e que revelam o potencial transformador de uma educação enraizada na filosofia e nos valores africanos.

No **Capítulo onze**, intitulado 'O Potencial Transformador da Educação Afrocentrada: Discussão dos Resultados', promovemos o diálogo crítico entre os dois conjuntos de dados analisados. De um lado, a denúncia do epistemicídio estrutural revelada nos Projetos Pedagógicos de Curso; de outro, o anúncio de um repertório vivo de saberes, filosofias e valores civilizatórios mapeados na etnografia junto aos Centros Culturais de Tradição Iorubá. Ao confrontar o silêncio curricular com a voz da ancestralidade, discutimos as contradições, as tensões e os pontos de encontro que emergem dessa relação, avaliando em que medida a incorporação de uma perspectiva afrocentrada pode ressignificar a formação profissional e tecnológica, superando a lógica economicista e a hierarquização racializada dos saberes.

No **Capítulo doze**, intitulado 'Produto Educacional', apresentamos o desdobramento prático desta pesquisa em consonância com as exigências dos mestrados profissionais da área de Ensino. Descrevemos a concepção, a estrutura, as bases teóricas e a validação da cartilha didático-pedagógica **"A África que nos Ensina e a EPT que Queremos Construir"**. O material está organizado em três partes fundamentais que abordam, respectivamente, os fundamentos de uma educação afrocentrada; os legados científico-tecnológicos, filosóficos e artísticos da matriz africana; e as reflexões e orientações práticas para a organização curricular. Este produto foi desenvolvido como uma ferramenta formativa, visualmente atrativa e de fácil acesso, destinada a auxiliar educadores da Educação Profissional e Tecnológica na efetivação da Lei 10.639/2003 de forma orgânica, transversal e epistemologicamente fundamentada, visando alcançar inclusive as disciplinas do

núcleo técnico e combater o silenciamento curricular identificado ao longo da investigação.

E, por fim, no **Capítulo treze**, intitulado 'Considerações Finais: *Sankofa* e o Despertar de uma EPT Afrocentrada', retomamos o fio condutor da investigação para apresentar a síntese interpretativa dos principais argumentos construídos ao longo da dissertação. Neste capítulo, avaliamos o alcance dos objetivos propostos, confirmamos a hipótese central da pesquisa — com as devidas qualificações impostas pelos obstáculos estruturais identificados — e discutimos as limitações inerentes ao recorte investigativo. A partir desse balanço crítico e da experiência de validação da nossa cartilha pedagógica, oferecemos recomendações concretas para a prática educacional na EPT e sugestões para pesquisas futuras. Inspirados pelo ideograma *Sankofa*, que nos ensina que nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou para trás, reafirmamos a educação afrocentrada não como um adendo curricular, mas como um caminho de reparação histórica, fortalecimento identitário e transformação epistêmica, capaz de despertar uma Educação Profissional e Tecnológica verdadeiramente integral, justa e enraizada na pluralidade de saberes que constituem a humanidade.

2. EDUCAÇÃO AFROCENTRADA E SEU POTENCIAL TRANSFORMADOR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

2.1 Fundamentos da Educação Afrocentrada: Uma Proposta Epistemológica e Pedagógica para a EPT

A trajetória histórica da educação no Brasil, e particularmente da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), revela profundas marcas de um sistema eurocêntrico que, por séculos, negligenciou e subalternizou os saberes, as culturas e as contribuições dos povos africanos e afrodiaspóricos. Este legado de exclusão e epistemicídio clama por uma reorientação epistemológica e pedagógica a fim de promover uma formação verdadeiramente integral, crítica e socialmente justa. Nesse contexto, a Educação Afrocentrada apresenta como uma proposta potente e necessária, oferecendo um arcabouço teórico e prático para essa transformação.

A Afrocentricidade, como teoria da mudança social e perspectiva filosófica, propõe "a descoberta, localização e realização da agência africana dentro do contexto da história e cultura", reposicionando os povos africanos e seus descendentes como sujeitos e produtores de conhecimento, e não meros objetos na narrativa histórica dominada pelo Ocidente. Molefi Kete Asante, principal proponente da teoria, argumenta que a Afrocentricidade busca "prover as pessoas de um senso de lugar, agência e compromisso" através da centralização de suas próprias referências culturais e históricas. Para ele, "um indivíduo desenraizado está perdido. A pessoa desenraizada torna-se uma imitação, tendo perdido o contato com todas as fontes originais". (Asante, 2014). Assim, a educação afrocentrada não se trata de uma mera inversão de perspectivas, mas de um esforço para corrigir distorções históricas e culturais, reconhecendo a centralidade da experiência africana na formação da civilização.

No âmbito educacional, os princípios afrocentrados orientam para uma prática pedagógica que valorize a ancestralidade africana, os sistemas de conhecimento, as filosofias, as artes e as tecnologias desenvolvidas em África e por seus descendentes. Trata-se, como explicitado nos objetivos desta pesquisa, de compreender as

contribuições que tal abordagem pode oferecer à EPT, visando uma "reconfiguração epistemológica que valorize a ancestralidade africana. Esta reconfiguração implica em desafiar o epistemicídio que sistematicamente destruiu e desvalorizou os saberes africanos, um processo que, como ressaltado por Sueli Carneiro, envolveu a "negação às pessoas negras da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do continente africano e suas diásporas ao patrimônio cultural da humanidade".

Confrontar este apagamento histórico, detalhado nessa pesquisa através da análise da supressão da identidade africana e do resgate dos legados de inovação científica e tecnológica das civilizações africanas pré-coloniais, é um meio de minimizar o epistemicídio. Ao trazer para o currículo da EPT a riqueza das contribuições africanas em áreas como matemática, metalurgia, medicina, arquitetura e filosofia, não apenas se repara uma injustiça histórica, mas também se oferece referenciais positivos que fortalecem identidades e promovem cultura.

Ademais, a educação afrocentrada na EPT deve estar intrinsecamente ligada à valorização dos saberes e práticas culturais africanas e afrodiaspórica, conforme explorado adiante. A tradição oral, as complexas filosofias e sistemas de valores presentes em cosmovisões como a lorubá e as diversas manifestações artísticas, tais como a tecelagem e os adornos, são fontes ricas de conhecimento que podem e devem dialogar com a formação profissional e tecnológica. Como argumenta Nogueira (2014) ao discutir o ensino de filosofia africana, trata-se de reconhecer "outras formas de produção e legitimação do saber", contribuindo para a efetivação da Lei 10.639/03. Assim, um currículo afrocentrado propõe a emancipação epistêmica, ao passo que resgata e valoriza as epistemologias africanas e afrodiaspóricas, contrapondo-se à hegemonia do pensamento eurocêntrico.

Portanto, os fundamentos de uma educação afrocentrada para a EPT repousam sobre uma crítica contundente ao eurocentrismo e ao racismo epistêmico, propondo, em seu lugar, uma pedagogia que:

- **Localize** a experiência africana e afro-brasileira como central no processo de ensino-aprendizagem.

- **Reconheça** a agência histórica e contemporânea dos povos africanos e da diáspora na produção de conhecimento, ciência e tecnologia.
- **Valorize** a ancestralidade e os múltiplos saberes culturais como componentes essenciais para uma formação técnica e humana.
- **Combata** ativamente o epistemicídio, promovendo o estudo e a disseminação das ricas contribuições africanas e afrodiaspóricas em todas as áreas do saber.
- **Conecte** a formação profissional com as necessidades e realidades das comunidades, fomentando um desenvolvimento socialmente justo e culturalmente relevante.

Ao dialogar com esses fundamentos, a EPT pode iniciar um processo de transformação, alinhando-se com as demandas por uma educação que seja verdadeiramente libertadora e que contribua para a construção de uma sociedade mais equitativa e consciente de sua diversidade.

2.2 O Potencial Transformador da Educação Afrocentrada para a Formação Integral e Cidadã na EPT

A Educação Profissional e Tecnológica, em sua busca por uma formação que transcenda o mero treinamento técnico, encontra na Educação Afrocentrada elementos que contribuem para uma formação verdadeiramente integral e cidadã. A promessa de uma formação omnilateral, que prepare os sujeitos em sua totalidade para compreender e intervir criticamente na realidade social e no mundo do trabalho, ganha novas dimensões e uma profundidade renovada quando se propõe a dialogar com princípios afrocentrados. Não se trata apenas de adicionar um componente cultural ao currículo técnico, mas de reestruturar a própria concepção de conhecimento e de formação, reconhecendo que a classe trabalhadora brasileira tem uma cor predominantemente negra e que sua emancipação passa, necessariamente, pelo reconhecimento e valorização de sua identidade e história.

O potencial transformador da Educação Afrocentrada na Educação Profissional reside, primeiramente, em sua capacidade de fortalecer a identidade cultural,

autoestima e consciência crítica dos estudantes. Ao incluir no seu currículo as experiências, histórias e contribuições dos povos africanos e afrodiáspóricos, a EPT oferece aos estudantes narrativas positivas e referenciais de resistência e excelência intelectual, artística e tecnológica. Isso contrapõe diretamente o "processo de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual" que o racismo estrutural e o epistemicídio historicamente impôs no ambiente escolar (Sueli Carneiro *apud* Ribeiro, 2019, p. 62). Conhecer os legados de inovação: contribuições científicas e tecnológicas das civilizações africanas pré-coloniais e o rico resgate da herança africana: preservação cultural e reafirmação identitária não é um mero adendo curricular, mas uma condição fundamental para que estudantes negros se vejam como herdeiros de um vasto patrimônio de saberes e sintam-se pertencentes e valorizados no espaço educacional e na sociedade.

Ao promover o estudo e o reconhecimento da diversidade cultural brasileira em suas raízes africanas, a educação profissional enriquece a formação de todos os discentes, independentemente de sua origem étnico-racial, pois amplia a compreensão acerca da complexidade da formação social do país e desafia a "história única" (Adichie *apud* Ribeiro, 2019) que perpetua o eurocentrismo como norma. Como destaca Pinheiro (2023), uma educação antirracista assim como uma educação afrocentrada é benéfica para todos pois constrói uma sociedade mais justa e menos ignorante de si mesma, uma vez que, o contato com diferentes cosmovisões oferece novas lentes para compreender o mundo, a ética e as relações humanas, enriquecendo a formação cidadã.

A integração dos legados científicos, tecnológicos, culturais e filosóficos africanos e afrodiáspóricos no fazer pedagógico da EPT é crucial para essa transformação. Isso significa ir além da aplicação crítica atual de teorias concebidas até então em contextos distintos, como as de Saviani, Gramsci, Manacorda e Frigotto, e ressignificá-las sob um imperativo afrocentrado, reconhecendo e enfrentando a vigência das lógicas neocoloniais na educação. Por exemplo, a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani, que defende a socialização do conhecimento historicamente produzido, precisa, sob uma ótica afrocentrada, questionar "que conhecimentos são esses" e ampliar o repertório para incluir a riqueza dos saberes africanos e afro-brasileiros, decolonizando o que se entende por *clássico* ou *universal*. Da mesma

forma, o "trabalho como princípio educativo" de Manacorda deve ser confrontado com a memória do trabalho escravizado e ressignificado a luz da valorização das tecnologias e práticas laborais desenvolvidas pelas comunidades tradicionais.

A formação omnilateral, nesse sentido, só se concretiza plenamente se estiver ancorada em uma perspectiva que valorize a ancestralidade, a história de resistência e as contribuições civilizatórias africanas e afrodiaspóricas. Isso implica, como propõe hooks (2017), uma educação como *prática da liberdade*, que engaje os estudantes em um processo de conscientização e os capacite a se tornarem agentes de transformação. A EPT, ao valorizar a sabedoria prática (hooks, 2020) e os modos e significações próprios das comunidades tradicionais, como os quilombolas (Santos, 2015), pode oferecer uma formação técnica que seja, ao mesmo tempo, profundamente humanizadora e socialmente relevante.

Em suma, o potencial transformador da Educação Afrocentrada para a formação integral e cidadã na EPT manifesta-se ao:

- Validar e fortalecer as identidades de estudantes negros, promovendo autoestima e pertencimento.
- Ampliar o horizonte cultural e a compreensão crítica da realidade brasileira.
- Integrar saberes e tecnologias africanas e afrodiaspóricas ao currículo, enriquecendo a formação técnica e científica.
- Fomentar uma consciência crítica sobre as relações étnico-raciais e o papel da educação na superação das desigualdades.

Dessa forma, a EPT, ao abraçar a Educação Afrocentrada, não apenas cumpre um imperativo ético e de reparação histórica, mas se qualifica enquanto espaço privilegiado para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural.

2.3 Práxis Antirracista e Anticolonial no Currículo e na Pedagogia da EPT

Ao propor uma reorientação epistemológica, a Educação Afrocentrada posiciona-se como uma práxis eminentemente antirracista e anticolonial. Não se trata apenas de uma inclusão aditiva de conteúdos sobre a África e a cultura afrodiaspórica, mas de um questionamento profundo das estruturas de poder que sustentam o racismo e o

neocolonialismo intelectual no próprio cerne da instituição educacional. . Como aponta hooks (2017), a educação deve ser um espaço de transgressão, onde as hierarquias e as narrativas hegemônicas são desafiadas para que uma verdadeira "prática da liberdade" possa emergir.

A práxis antirracista na Educação Profissional exige um compromisso ativo com a desnaturalização e o combate ao racismo em todas as suas manifestações. Isso implica, primeiramente, reconhecer que o racismo no Brasil é estrutural (Almeida, 2019) e que a escola, incluindo a EPT, historicamente tem funcionado como um espaço de reprodução dessas desigualdades, mesmo que de forma não intencional. A educação afrocentrada, ao colocar as experiências e os saberes negros no centro, desafia a supremacia branca implícita em muitas versões tradicionais da história e instrumentaliza os estudantes para uma leitura crítica da realidade. Nesse sentido, Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1987), embora não focando especificamente o racismo, oferece uma base teórica poderosa ao defender uma pedagogia que promova a conscientização e a superação das relações de opressão, princípios diretamente aplicáveis à luta antirracista.

A desconstrução de narrativas e práticas eurocêntricas é um componente central e urgente uma vez que o currículo da EPT, muitas vezes focado em uma perspectiva técnica e científica que se apresenta como universal mas que é predominantemente ocidental e masculina, precisa ser revisto. Como tratado nos próximos capítulos e embasado por Pinheiro (2021), a África possui um vasto legado de inovações científicas e tecnológicas que foram sistematicamente invisibilizadas. Resgatar e integrar esses conhecimentos – desde a matemática e astronomia de Kemet até as tecnologias metalúrgicas, agrícolas e têxteis de diversas civilizações africanas – não é apenas um ato de justiça histórica, mas uma forma de enriquecer a própria formação técnica e tecnológica, demonstrando a pluralidade de caminhos para o desenvolvimento científico.

Nesse processo de emancipação curricular, é crucial abordar criticamente conceitos como o de *branquitude* e *apropriação cultural*. A branquitude, como aponta Bento (2022), opera como uma norma não questionada que estrutura privilégios e desigualdades. A educação profissional deve desvelar a noção de branquitude como padrão e privilégio, para que uma prática pedagógica verdadeiramente antirracista

possa emergir (Pinheiro, 2021). Similarmente, a discussão sobre apropriação cultural, como levantada por Rodney William (2019) em sua obra *Apropriação Cultural*, é fundamental para que o resgate de elementos culturais africanos não se converta em um esvaziamento de seus significados ou em uma nova forma de expropriação simbólica, como alertado nos próximos capítulos no contexto do sincretismo religioso.

Nesse sentido, a pedagogia na EPT também precisa ser repensada. A interculturalidade crítica, defendida por Candau (2008), oferece um caminho para ir além da mera tolerância e construir um diálogo genuíno entre diferentes saberes e culturas, reconhecendo as assimetrias de poder e buscando transformá-las. Isso se conecta com as *pedagogias de re-existência* propostas por Adolfo Albán Achinte em sua obra *Pedagogías de la Re-existencia*, (2016), que valorizam as práticas criativas e de resistência das comunidades afrodiaspóricas e indígenas como espaços de produção de conhecimento e soberania epistêmica. Para os educadores, isso implica um processo contínuo de formação e autoquestionamento, como sugere Pinheiro (2023), para que possam se tornar agentes facilitadores dessa transformação.

A implementação de uma EPT afrocentrada, portanto, é uma ação política e pedagógica que visa:

- **Questionar** o cânone eurocêntrico e as lógicas neocoloniais de poder, do saber e do ser no currículo e nas práticas da EPT.
- **Centralizar** as epistemologias, histórias, culturas e tecnologias africanas e afrodiaspóricas como fontes válidas e relevantes de conhecimento para a formação profissional.
- **Promover** uma consciência crítica sobre o racismo estrutural, a branquitude e as dinâmicas de apropriação cultural.
- **Fomentar** práticas pedagógicas dialógicas, participativas e libertadoras que valorizem a diversidade e promovam a equidade racial.
- **Capacitar** os estudantes não apenas com habilidades técnicas, mas com as ferramentas para se tornarem cidadãos críticos, antirracistas e agentes de transformação social.

Ao integrar uma práxis antirracista e afrocentrada na EPT, não apenas se enriquece a formação técnica, mas apresenta-se um sentido ético e político profundo, alinhando-a com as lutas por justiça social e pela construção de um futuro mais equânime.

2.4 Implicações e Contribuições da Educação Afrocentrada para a EPT no Brasil

A adoção de uma Educação Afrocentrada na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil transcende o âmbito puramente curricular, desdobrando-se em implicações e contribuições significativas para a efetivação de políticas educacionais inclusivas, para a qualificação das práticas institucionais e, fundamentalmente, para a formação de cidadãos críticos, conscientes de sua herança cultural e preparados para atuar na transformação social. Este enfoque não apenas responde a uma demanda histórica por reparação e reconhecimento, mas também enriquece o próprio campo da EPT, tornando-o mais dinâmico, relevante e conectado com a diversidade da sociedade brasileira.

Uma das contribuições mais diretas da Educação Afrocentrada é o fornecimento de subsídios consistentes para a efetiva implementação da Lei 10.639/2003 (e suas alterações pela Lei 11.645/2008) no contexto específico da EPT. Embora a lei estabeleça a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afrodiaspórica e Africana, sua aplicação na EPT ainda enfrenta desafios, muitas vezes pela dificuldade em articular esses conteúdos com os componentes técnicos e tecnológicos dos cursos. A perspectiva afrocentrada, ao valorizar a ciência, a tecnologia e os sistemas de produção africanos e afrodiaspóricos como delineado nos próximos capítulos, oferece caminhos para integrar esses saberes de forma orgânica e transversal. O estudo dos símbolos Adinkra e sua relação com a matemática e o design, ou das tecnologias de tecelagem como o Kente e o Adire, são exemplos de como a cultura pode dialogar intrinsecamente com a formação profissional, enriquecendo-a. Como argumenta Nogueira (2012), o cumprimento da lei passa pelo reconhecimento da África como produtora de conhecimento filosófico e científico, e não apenas como objeto de estudo folclórico.

Outra implicação relevante é o potencial da abordagem Afrocentrada para influenciar políticas públicas educacionais e práticas institucionais nos Institutos Federais e em outras instituições de EPT. A pesquisa em educação afrocentrada, como a que se propõe nesta pesquisa, pode gerar conhecimento que subsidie a criação de diretrizes educacionais mais inclusivas e influenciar políticas mais amplas que promovam a equidade racial. Os Institutos Federais, com sua autonomia administrativa e pedagógica e seu compromisso de intervenção regional (Pacheco, 2011), possuem um campo fértil para se tornarem vanguarda na implementação, traduzindo-se na criação de currículos inovadores, na promoção de pesquisas que valorizem os saberes afrodiaspóricos, na formação continuada de docentes e técnicos para as relações étnico-raciais.

Fundamentalmente, a Educação Afrocentrada contribui para a formação de profissionais e cidadãos conscientes de sua herança cultural, críticos e preparados. Ao se reconhecerem como parte de uma história de contribuições significativas e de resistência, os estudantes podem desenvolver uma postura mais ativa e propositiva diante dos desafios sociais e profissionais. A EPT afrocentrada, ao fomentar o pensamento crítico (hooks, 2020) e a capacidade de ler o mundo (Freire, 2011), prepara os jovens não apenas para o mercado de trabalho, mas para serem agentes de mudança.

Por fim, a Educação Afrocentrada atua como catalisadora da preservação cultural, do diálogo intercultural e da inovação pedagógica na EPT. Ao trazer para o centro do processo educativo as tradições orais, as filosofias, as artes e os valores africanos e afrodiaspóricos contribui ativamente para que essa rica herança não se perca e seja transmitida às novas gerações. Além disso, promove um diálogo intercultural genuíno, como propõe Candau (2006), onde diferentes saberes e perspectivas são valorizados e interação de forma enriquecedora. Isso pode levar a inovações pedagógicas significativas, com o desenvolvimento de metodologias e materiais didáticos que reflitam a diversidade cultural e estimulem a criatividade e o engajamento dos estudantes, como o produto educacional proposto como nesta pesquisa. O enfrentamento ao neocolonialismo presente na Afrocentricidade impulsiona a busca por práticas pedagógicas que rompam com a lógica da reprodução e abracem a criação e a co-construção do conhecimento. Assim, as implicações de uma EPT

afrocentrada são, portanto, vastas e profundas, apontando para uma educação que não apenas capacita tecnicamente, mas que emancipa, empodera e humaniza, reconhecendo a centralidade da cultura e da identidade na formação integral do ser humano.

3. PERCURSO METODOLÓGICO: DA TEORIA À PRÁXIS VIVA

Este capítulo detalha o percurso metodológico desenhado para responder à questão central desta pesquisa. A escolha dos procedimentos não foi aleatória, mas deriva diretamente da natureza do objeto de estudo: o potencial transformador de uma Educação Afrocentrada na Educação Profissional. Como se verá, compreender uma abordagem que é, em sua essência, uma *práxis* – uma união indissociável de teoria e prática – exige um caminho que vá além da análise teórica, buscando alcançar os significados e experiências dos sujeitos envolvidos em seus contextos vivos.

3.1 Natureza da Pesquisa: Abordagem Qualitativa, Aplicada e Exploratório-Descritiva

A presente pesquisa optou por uma abordagem qualitativa, dada sua capacidade de explorar em profundidade os significados e experiências dos sujeitos envolvidos, fornecendo uma visão rica e detalhada dos fenômenos culturais africanos e do currículo na EPT. Nesse sentido, Fazenda esclarece:

No que se refere a pesquisa qualitativa pode-se dizer que os dados são coletados através da descrição feita pelos sujeitos nos moldes como foi a descrição apresentada até aqui. Na análise qualitativa a descrição não se fundamenta em idealizações imaginações, desejos e nem é um trabalho que se realiza na subestrutura dos objetos descritos. Na pesquisa qualitativa descreve-se e determina-se com precisão conceitual rigorosa a essência genérica da percepção ou das espécies subordinadas como a percepção da coisalidade etc. Mas a generalidade mais elevada está na experiência em geral no pensamento em geral e isto torna possível uma descrição compreensível da natureza da coisa. Na pesquisa qualitativa uma questão metodológica importante é a que se refere ao fato de que não se pode insistir em procedimento sistemáticos que possam ser previstos em passos ou sucessões como uma escada em direção à generalização. Pode-se já visualizar que uma teorização dedutiva está excluída das análises qualitativas (Fazenda, 1991, p. 58).

Assim, a escolha por esta abordagem não é meramente instrumental, mas epistemológica, dada a complexidade do objeto investigado. Fenômenos como o epistemicídio, o apagamento cultural e a reafirmação identitária não podem ser compreendidos por meio de dados quantificáveis, pois residem no campo dos significados, das subjetividades e das experiências vividas. A pesquisa qualitativa, portanto, mostra-se a via mais adequada para explorar em profundidade as dinâmicas sociais e culturais que permeiam as comunidades de tradição africana, permitindo

capturar as nuances e os discursos que revelam o verdadeiro potencial transformador de uma educação que se propõe afrocentrada. Trata-se de compreender não apenas "o que" acontece, mas "como" e "por que" as práticas culturais afrocentradas fortalecem identidades e podem ressignificar o espaço educacional.

Além disso, a pesquisa possui uma natureza aplicada, a qual “se diferencia da pesquisa básica no seu objetivo. O elemento central relacionado à pesquisa aplicada é a produção de saberes voltados para a aplicação dos seus resultados” (Robaina, *et al*, 2021, p. 43). Essa característica é central para o presente estudo, que não se encerra na análise teórica, mas visa, fundamentalmente, impactar a realidade educacional da EPT. A natureza aplicada se materializa no desenvolvimento do produto educacional, concebido como uma ferramenta didático-pedagógica para a EPT. A investigação das práticas culturais e dos saberes ancestrais não tem como fim apenas a produção de conhecimento acadêmico, mas a tradução desse conhecimento em subsídios práticos que auxiliem os educadores a efetivarem a Lei 10.639/03. Dessa forma, a pesquisa é orientada desde seu início pela necessidade de gerar soluções e propostas que dialoguem diretamente com os desafios enfrentados na educação profissional e tecnológica, contribuindo assim para o fortalecimento de identidades e o resgate cultural africano no contexto educacional.

Quanto aos objetivos metodológicos, a pesquisa caracteriza-se como exploratório-descritiva, uma vez que pretende compreender o potencial transformador da educação afrocentrada na EPT, tema até então pouco explorado. Assim, “a pesquisa exploratória nos ajuda na explicitação do problema, na clareza e na construção de hipóteses” (Robaina, *et al*, 2021, p. 48) enquanto a pesquisa descritiva “tem por objetivo descrever as características de determinada população, buscar novas dimensões até então não observáveis ou não observadas” (Robaina, *et al*, 2021, p. 49).

3.2 Procedimentos de Coleta e Análise de Dados

A pesquisa documental e bibliográfica constitui o alicerce fundamental deste trabalho, fornecendo o arcabouço teórico e o contexto histórico para a análise. Contudo, a Educação Afrocentrada seria apreendida de forma incompleta se restrita à análise de textos. Fundamentos como a valorização da ancestralidade e a ética do caráter não são apenas conceitos filosóficos abstratos, mas saberes performados, transmitidos e ressignificados no cotidiano das comunidades que os preservam. Para capturar seu real potencial transformador, é preciso ir onde essa *práxis* acontece.

Nesse sentido, a etnografia emerge como a abordagem metodológica robusta para esta pesquisa. Ela se apresenta como a ponte necessária para acessar a dimensão do "saber em ação", permitindo à pesquisadora, a partir de uma observação respeitosa e implicada, compreender as dinâmicas, os rituais, as narrativas e as pedagogias não-formais presentes em Centros Culturais de Tradição Iorubá no Brasil. O objetivo não é "testar" ou "comprovar" a teoria, mas sim aprender com a prática viva dessas comunidades, entendendo-as como repositórios e produtoras de um conhecimento que pode, de fato, enriquecer os caminhos da EPT.

É crucial ressaltar que o trabalho etnográfico aqui proposto não visa uma busca por "pureza" cultural ou a comprovação idealizada dos argumentos teóricos. Pelo contrário, seu propósito é o de mergulhar na complexidade da vivência, registrando não apenas as potências, mas também as tensões, os desafios e as nuances da transmissão cultural. É por meio da etnografia que se torna possível compreender como os princípios filosóficos se materializam em práticas que podem inspirar uma transformação real e contextualizada na Educação Profissional e Tecnológica.

3.3 Pesquisa Documental e Bibliográfica: O Alicerce da Investigação

A pesquisa documental se caracteriza pelo uso exclusivo de documentos como fontes de dados, sejam eles escritos ou não, que são considerados fontes primárias. Esses documentos podem ter sido produzidos tanto no momento em que o evento ou fenômeno ocorreu quanto posteriormente. Por outro lado, os dados secundários,

obtidos de livros, revistas, jornais, publicações diversas e teses com autoria conhecida, não se confundem com as fontes primárias. Contudo, existem situações em que a distinção entre fonte "primária" e "secundária" não é tão evidente, especialmente em alguns tipos de fontes não escritas. Assim, há a necessidade de estabelecer uma diferenciação clara (Marconi e Lakatos, 2017). Nesse sentido, Robaina esclarece:

A pesquisa documental aproxima-se muito da pesquisa bibliográfica, embora elas se diferenciem apenas quanto à natureza das fontes: a documental utiliza-se de materiais que não sofreram análise ainda, ou seja, os documentos de primeira mão, como, por exemplo, documentos oficiais, reportagens de jornal, filmes, livros, ou que podem sofrer novamente análise e interpretações de acordo com os objetivos de pesquisa, isto é, os documentos de segunda mão, como, por exemplo, relatórios de pesquisas, de empresas e tabelas estatísticas; a bibliográfica utiliza-se da contribuição de vários autores sobre certo assunto. (Robaina, *et al*, 2021, p. 58).

A pesquisa bibliográfica, também conhecida como pesquisa de fontes secundárias, engloba todo o material já publicado sobre o tema de estudo, incluindo publicações isoladas, boletins, jornais, revistas, livros, trabalhos acadêmicos, como monografias, dissertações, teses, além de artigos científicos, tanto impressos quanto digitais. Além disso, abarca materiais cartográficos e até meios de comunicação oral, como programas de rádio, gravações, produções audiovisuais, filmes e programas de televisão. O objetivo dessa pesquisa é permitir que o pesquisador tenha acesso a tudo que já foi registrado, falado ou filmado sobre o assunto, incluindo debates e conferências que tenham sido transcritos de alguma forma. Entretanto, Marconi e Lakatos alertam que “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, visto que propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras (Marconi e Lakatos, 2017, p. 200)”.

3.4 Pesquisa Etnográfica: A Imersão na Cultura Viva

Em razão da história de vida da pesquisadora e sua vivência junto a cultura africana e afrodiáspórica, a pesquisa também utilizará a etnografia. Marconi e Lakatos (2017) esclarecem que o método etnográfico consiste em um conjunto de técnicas destinadas à coleta de dados sobre os valores, crenças, práticas sociais e religiosas, além do comportamento de um grupo social. Seu propósito é reunir informações detalhadas

sobre determinados grupos e descrevê-los, a fim de compreender mais profundamente seu estilo de vida ou cultura específica.

Nesse sentido,

a maior preocupação da etnografia é a obtenção de uma descrição densa, a mais completa possível, sobre o que um grupo particular de pessoas faz e o significado das perspectivas imediatas que eles têm do que eles fazem; esta descrição é sempre escrita com a comparação etnológica em mente. O objeto da etnografia é esse conjunto de significantes em termos dos quais os eventos, fatos, ações, e contextos, são produzidos, percebidos e interpretados, e sem os quais não existem como categoria cultural (Robaina, et al, 2021, p. 70).

Então, uma vez que o estudo busca fornecer subsídios para implementação de uma abordagem educacional afrocentrada de forma que possa impactar positivamente na identidade cultural e o desenvolvimento crítico dos estudantes da EPT, a investigação será conduzida por meio de análises documental, bibliográfica e etnográfica, com o objetivo de analisar o currículo dos cursos técnicos em Metalurgia, Mineração e Edificações do IFMG, campus Ouro Preto, e também apresentar dinâmicas culturais e sociais africanas e afrodiaspóricas a fim de contribuir para a implementação e aplicação da lei 10.639/03, a qual torna obrigatório o ensino da história e cultura afrodiaspórica e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental ao ensino médio. Esse método permitirá identificar não só os aspectos teóricos, mas também as manifestações práticas e simbólicas dessas relações, mantendo uma postura ética que respeite a integridade dos dados e dos contextos observados.

A amostra do estudo será composta pelo Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Metalurgia, Mineração e Edificações, bem como de materiais e dados coletados em ambientes culturais que promovem a herança africana e afrodiaspórica. A pesquisa se concentrará na análise do currículo desses cursos e também em práticas culturais e educacionais afrocentradas observadas em ambientes que as promovam. A população do estudo compreende integrantes de centros culturais dedicados à promoção da cultura africana e afrodiaspórica, com foco -mas não limitado a esses- no Centro Cultural Oduduwa e no Centro Cultural de Tradição Yoruba Fakolade, reconhecidos por sua significativa atuação na preservação e disseminação da herança africana. A seleção da amostra será intencional, composta

por participantes diretamente envolvidos nas atividades culturais e educacionais desenvolvidas nesses centros. A participação estará condicionada ao consentimento livre e esclarecido. O dimensionamento da amostra não será definido probabilisticamente, mas sim pelo critério de saturação de dados, encerrando-se a coleta quando se perceber uma redundância nas informações e uma compreensão aprofundada do fenômeno investigado, dentro de um período estimado de seis meses de imersão no campo por meio de encontros programados.

Importante esclarecer que se reconhece que a pesquisa envolve temas sensíveis, tendo em vista o histórico de marginalização, estigmatização e exclusão das culturas de matriz africana no Brasil. Para proteger esses participantes e respeitar integralmente suas tradições, todos os procedimentos éticos serão rigorosamente seguidos. A coleta de dados será conduzida de forma respeitosa, não invasiva, assegurando que cada participante compreenda plenamente os objetivos e métodos da pesquisa, bem como seu direito de desistência a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo. A confidencialidade e o anonimato dos participantes serão garantidos. Assim, a coleta de dados envolverá a pesquisa bibliográfica e documental, bem como a observação de atividades e eventos promovidos por essas comunidades.

Este capítulo, portanto, estabelece as bases metodológicas que orientam o desenvolvimento da pesquisa, garantindo que os métodos empregados sejam adequados e coerentes com os objetivos propostos, permitindo uma investigação profunda e aplicada do tema em questão.

4. A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL E O APAGAMENTO DA HERANÇA AFRICANA

4.1 História das Relações Étnico-Raciais No Brasil

O processo de colonização do Brasil, iniciado no século XVI, foi determinante para as relações étnico-raciais que formaram o país. A colonização europeia impôs uma lógica de exploração e dominação que desvalorizava as populações indígenas e africanas, enquanto enaltecia a cultura e os valores europeus. Essa hierarquia racial se consolidou com o tráfico de pessoas africanas escravizadas, que se tornaram a base da economia colonial.

É quase impossível estimar o número de escravos entrados no país. Isto não só por causa da ausência de estatísticas merecedoras de crédito, mas, principalmente, consequência da lamentável Circular n. 29, de 13 de maio de 1891, assinada pelo ministro das Finanças, Rui Barbosa, a qual ordenou a destruição pelo fogo de todos os documentos históricos e arquivos relacionados com o comércio de escravos e a escravidão em geral. As estimativas são, por isso, de credibilidade duvidosa. Há uma estimativa cujos números me parecem abaixo do que seria razoável, dando 4 milhões de africanos importados e distribuídos conforme as seguintes proporções, aproximadamente: 38% para o porto do Rio de Janeiro, de onde eles foram redistribuídos para os estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Goiás; 25% para o estado da Bahia; 13% para o estado de Pernambuco; 12% para o estado de São Paulo; 7% para o estado do Maranhão, e 5% para o estado do Pará. (Nascimento, 2016, p. 44)

A escravização africana, que perdurou por mais de três séculos no Brasil, teve consequências devastadoras para as populações escravizadas, que eram privadas de direitos fundamentais, entre eles a educação. Enquanto a elite branca colonial possuía acesso ao conhecimento e à formação, as pessoas negras eram relegadas a uma condição de invisibilidade e desumanização.

As características específicas de cada sistema escravista afetaram o desenvolvimento da estrutura social total. As necessidades resultantes da preservação desse sistema de trabalho forçado proporcionam a lógica do sistema global de dominação política sobre os escravos. (...) A propriedade de escravos era a condição para o exercício do poder (Hasenbalg, 2005, p. 76)

Freyre (2003) descreve como a sociedade brasileira foi formada a partir da relação entre senhores e escravos, criando uma dinâmica complexa de dominação e

submissão. No entanto, o autor também romantiza essa relação, subestimando as violências e as desigualdades estruturais impostas pela escravidão.

Em proveito do tráfico atlântico (século XV ao XIX), homens e mulheres originários de África foram transformados em homens-objeto, homens-moeda. Aprisionados no calabouço das aparências, passaram a pertencer a outros, que se puseram hostilmente a seu cargo, deixando assim de ter nome ou língua própria. Apesar de a sua vida e o seu trabalho serem a partir de então a vida e o trabalho dos outros, com quem estavam condenados a viver, mas com quem era interdito ter relações co-humanas, eles não deixariam de ser sujeitos ativos. (Mbembe, 2014, p. 12)

As marcas da escravidão não se dissiparam com a abolição formal em 1888. O Brasil foi o último país das Américas a abolir a escravidão, e o processo de integração das pessoas negras na sociedade ocorreu sem medidas reparatórias adequadas. O racismo, muitas vezes disfarçado sob o mito da democracia racial, perpetuou-se nas instituições sociais e educacionais, reforçando a ideia de inferioridade das populações negras e indígenas. Esse cenário contribuiu para a perpetuação de um sistema educacional excludente e desigual.

O discurso europeu sempre destacou o tom da pele como a base principal para distinguir status e valor. As noções de “bárbaros”, “pagãos”, “selvagens” e “primitivos” evidenciam a cosmologia que orientou a percepção eurocêntrica do outro nos grandes momentos de expansão territorial da Europa. Como diz Edward Said, o olhar europeu transformou os não europeus em um diferente e, muitas vezes ameaçador, outro. E esse outro tem muito mais a ver com o europeu do que consigo próprio. (Bento, 2022, p. 21)

Hasenbalg (2005) ressalta como o racismo estrutural no Brasil foi fundamental para a construção das desigualdades raciais. As oportunidades educacionais e de emprego, desde o período pós-abolição até o século XX, foram sistematicamente negadas à população negra, que continuou a ocupar os postos mais precários no mercado de trabalho. Nesse sentido, Pinheiro afirma que mesmo na modernidade, “é como se existisse uma marca indelével da escravidão que eterniza a desumanização e o pertencimento dos corpos negros às pessoas brancas” (Pinheiro, 2023, [s.p]). A educação, sendo um dos principais meios de ascensão social, tornou-se um espaço de exclusão para essas populações, que enfrentaram barreiras tanto de acesso quanto de permanência.

a escola não era um dos ambientes mais acolhedores para crianças negras como nós. Por anos, me senti invisível na sala de aula, como se não fizesse parte daquele lugar. Para além de qualquer questão com os colegas, como

foi o caso de meu filho Daniel, meus professores foram os principais responsáveis por essa minha sensação de não pertencimento. (...) quantas vezes percebia os professores enaltecerem o esforço de minhas colegas brancas — como eles — de forma afetuosa, enquanto eu ficava sempre às margens, por estar afastada do modelo que eles valorizavam. Minha presença só se fazia notar como exemplo negativo. (Bento, 2022, p. 11)

No Brasil, a mestiçagem foi muitas vezes celebrada como uma característica distintiva da nação. No entanto, Munanga (1999) explica como essa noção foi instrumentalizada para ocultar as desigualdades raciais. A mestiçagem, ao ser vista como uma solução para o problema racial, invisibilizou o racismo e as desigualdades enfrentadas pelas pessoas negras e indígenas. Essa retórica de harmonia racial mascarou as tensões e as discriminações que continuaram a segregar as populações não brancas no Brasil.

O negro era o componente de uma raça inferior. Na tríade da mestiçagem, o português, apesar de demonstrar que já era mestiço, não deixa de ser a raça superior, aristocrática. O próprio índio que ele ressaltava não tinha a capacidade de se afeiçoar às mais simples concepções de um mundo mental superior. Quanto ao africano, não há esforços que consigam aproximá-lo sequer do nível intelectual do indo-europeu. (Munanga, 1999, p. 59)

A exclusão educacional no Brasil tem raízes profundas na herança colonial e escravocrata. Durante grande parte da história do país, a educação intelectual foi um privilégio reservado à elite branca. A população negra, mesmo após a abolição, enfrentou dificuldades para acessar escolas e, quando o fazia, muitas vezes era submetida a conteúdos que reforçavam estereótipos raciais. O currículo eurocêntrico predominante nas escolas brasileiras marginalizava a história e a cultura africana, contribuindo para a construção de uma identidade nacional baseada na negação da contribuição negra.

A história da Europa universalizada vai apontar para a modernidade como um momento de ascensão da burguesia como classe revolucionária e para o sistema capitalista como o modo de produção vigente nesse contexto – trata-se de uma história única tão mal forjada que é o único componente curricular estudado na escola que se subdivide em duas partes, a história geral e a história do Brasil, algo que não ocorre com a geografia, a literatura, a química, a matemática, as artes. Esse fenômeno acontece porque não há aderência entre a narrativa apresentada pela história dita “geral”, que vincula o período moderno ao capitalismo, e a história do Brasil, na qual fica explícito que o modo de produção nas Américas era o escravismo e que a acumulação primitiva do capital se deu pela escravidão humana e pela expropriação de novas terras, e não por meio da Revolução Industrial, como narra a equivocada história única, socializada pela branquitude europeia – como as escolas no Brasil perpetuam. (Pinheiro, 2023, p. 34-35)

Com o passar dos anos, especialmente a partir do final do século XX, o Brasil começou a adotar políticas públicas para mitigar essas desigualdades. A Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas, foi um marco importante na tentativa de promover uma educação mais inclusiva. No entanto, a implementação dessa legislação ainda é embrionária e enfrenta inúmeros desafios, evidenciando a resistência em desconstruir séculos de exclusão e discriminação racial no ambiente educacional.

Assim, a história das relações étnico-raciais no Brasil demonstra como o processo de colonização e escravização africana moldou uma sociedade profundamente desigual. A exclusão educacional das populações negras e indígenas é um reflexo direto desse passado, e as políticas atuais, embora promissoras, ainda enfrentam muitos obstáculos para transformar efetivamente essa realidade.

4.2 O Projeto de Aniquilação Cultural e Identitária

O processo de colonização africana e a escravização de povos africanos representaram um dos maiores apagamentos culturais e identitários da história mundial. A partir do século XV, com o início do tráfico transatlântico de escravos, milhões de africanos foram arrancados de suas terras e transportados para as Américas, onde suas culturas, línguas e tradições foram sistematicamente suprimidas. Esse processo de deslocamento forçado, combinado com a exploração brutal de suas vidas e corpos, teve como consequência um profundo enfraquecimento da conexão identitária dos povos africanos, criando um abismo cultural que reverbera até os dias atuais.

Durante séculos, por mais incrível que pareça, esse duro e ignóbil sistema escravocrata desfrutou a fama, sobretudo no estrangeiro, de ser uma instituição benigna, de caráter humano. Isto graças ao colonialismo português que permanentemente adotou formas de comportamento muito específicas para disfarçar sua fundamental violência e crueldade. Um dos recursos utilizados nesse sentido foram a mentira e a dissimulação. A consciência do mundo guarda bem viva a lembrança do colonialista Portugal encobrindo sua natureza racista e espoliadora através de estratégias como a designação de “Províncias de Ultramar” para Angola, Moçambique e Guiné-Bissau; como as leis do chamado indigenato, proscrevendo, entre outras indignidades, a assimilação das populações africanas à cultura e identidade portuguesas. Essa rabulice colonizadora pretendia imprimir o selo de legalidade, benevolência e generosidade civilizadora à sua atuação no território africano. Porém, todas essas e outras dissimulações oficiais não conseguiram encobrir a realidade, que consistia no saque de terras e povos, e na repressão e

negação de suas culturas – ambos sustentados e realizados, não pelo artifício jurídico, mas sim pela força militar imperialista. (Nascimento, 2016, p. 45)

A colonização impôs um modelo de dominação que se baseava na desumanização das pessoas africanas e na destruição de suas culturas. Os colonizadores europeus viam as sociedades africanas como primitivas e inferiores, justificando, assim, a imposição de sua cultura, religião e formas de organização política e econômica. Como Mbembe (2014) discute, a colonização transformou a África em um *continente de corpos descartáveis*, onde o valor de uma pessoa era medido apenas em termos de sua utilidade econômica. A consequência direta dessa visão foi a crueldade, marginalização e o apagamento sistemático das culturas africanas.

A escravidão, ao transportar milhões de africanos para o Novo Mundo, reforçou essa lógica de desumanização e apagamento cultural. As sociedades escravocratas, particularmente no Brasil, impuseram às pessoas escravizadas uma cultura hegemônica que negava sua humanidade e a validade de seus valores culturais. A língua, um dos principais veículos da identidade cultural, foi uma das primeiras vítimas desse processo. Os africanos trazidos para o Brasil, pertencentes a diversos grupos étnicos, eram proibidos de falar suas línguas nativas, forçados a adotar o português como língua franca. Essa imposição linguística representou uma ruptura violenta na transmissão de saberes e tradições orais, enfraquecendo ainda mais a conexão dos descendentes de africanos com suas raízes culturais.

Essa atitude visava instaurar uma cultura monolíngue, promovendo as línguas e culturas europeias por meio da imposição de uma língua oficial em cada colônia, o que contrastava com o multilinguismo característico das sociedades africanas. Mesmo após a independência dos países africanos, essa visão hierárquica, que posiciona as línguas africanas de forma inferior em relação às línguas europeias, continua prevalecendo na sociedade africana. Esse cenário tem contribuído para uma fraca valorização e desenvolvimento das línguas africanas para seu uso em áreas como ciência, tecnologia e sua institucionalização como línguas oficiais em muitos países da África subsaariana. (Abdula, 2025, p. 56)

A colonização não foi apenas uma exploração econômica, mas também um processo psicológico e cultural de alienação. A imposição de uma cultura eurocêntrica aos povos africanos resultou em um complexo de inferioridade, onde as culturas, valores e tradições africanas passaram a ser vistas como algo de que se envergonhar. Esse *colonialismo do espírito*, como Fanon (1968) descreve, destruiu a autoestima de

africanos e seus descendentes, fragmentando suas identidades e contribuindo para a aceitação da hegemonia cultural europeia.

Davis (2016) complementa essa análise ao explorar como o racismo e o sexismo interseccionam para oprimir as mulheres negras, cujas contribuições culturais e identitárias foram duplamente suprimidas. Na sociedade colonial e escravocrata, as mulheres negras eram exploradas não apenas como mão de obra, mas também sexualmente, e seu papel como transmissoras de valores e culturas foi deliberadamente suprimido.

as mulheres também sofriam de forma diferente, porque eram vítimas de abuso sexual e outros maus-tratos bárbaros que só poderiam ser infligidos a elas. A postura dos senhores em relação às escravas era regida pela conveniência: quando era lucrativo explorá-las como se fossem homens, eram vistas como desprovidas de gênero; mas, quando podiam ser exploradas, punidas e reprimidas de modos cabíveis apenas às mulheres, elas eram reduzidas exclusivamente à sua condição de fêmeas. (Davis, 2016, p. 25)

A destruição das famílias africanas pela escravidão, com a separação forçada de parentes e a imposição de uma cultura hegemônica, dificultou ainda mais a transmissão intergeracional de tradições culturais e identitárias.

Quando da abolição do tráfico internacional de mão de obra escrava (...) a capacidade reprodutiva das escravas passou a ser valorizada. Nas décadas que precederam a Guerra Civil, as mulheres negras passaram a ser cada vez mais avaliadas em função de sua fertilidade (ou da falta dela): aquela com potencial para ter dez, doze, catorze ou mais filhos era cobiçada como um verdadeiro tesouro. Mas isso não significa que, como mães, as mulheres negras gozassem de uma condição mais respeitável do que a que tinham como trabalhadoras. A exaltação ideológica da maternidade – tão popular no século XIX – não se estendia às escravas. Na verdade, aos olhos de seus proprietários, elas não eram realmente mães; eram apenas instrumentos que garantiam a ampliação da força de trabalho escrava. Elas eram “reprodutoras” – animais cujo valor monetário podia ser calculado com precisão a partir de sua capacidade de se multiplicar. Uma vez que as escravas eram classificadas como “reprodutoras”, e não como “mães”, suas crianças poderiam ser vendidas e enviadas para longe, como bezerros separados das vacas. Um ano após a interrupção do tráfico de populações africanas, um tribunal da Carolina do Sul decidiu que as escravas não tinham nenhum direito legal sobre suas filhas e filhos. Assim, de acordo com essa medida, as crianças poderiam ser vendidas e separadas das mães em qualquer idade, porque “crianças escravas [...] estão no mesmo nível de outros animais” (Davis, 2016, p. 26)

4.3 A Perpetuação do Apagamento Cultural no Pós-Abolição

A marginalização cultural dos povos africanos não terminou com a abolição da escravidão. No período pós-abolicionista, tanto na África quanto nas Américas, as políticas de assimilação continuaram a impor modelos culturais europeus. A escolarização, por exemplo, foi utilizada como uma ferramenta para inculcar valores eurocêntricos e suprimir as culturas africanas. No Brasil, as pessoas negras anteriormente escravizadas e seus descendentes continuaram a ser excluídos do acesso à educação formal, e o pouco que lhes foi oferecido tinha o objetivo de integrá-los à lógica capitalista ocidental, apagando suas raízes culturais e religiosas.

Mbembe (2018) argumenta que a modernidade europeia, ao se basear na exploração do outro, criou uma forma de necropolítica — o poder de decidir quem pode viver e quem deve morrer. Esse conceito pode ser aplicado ao contexto educacional e cultural, onde as culturas africanas foram relegadas a um status de *morte simbólica*. As formas de saber, de ser e de viver africanas foram tratadas como inválidas ou inferiores, e essa negação de valor simbólico constituiu uma forma de aniquilação cultural e identitária que persistiu por gerações.

O iluminismo tornou-se o fundamento filosófico das grandes revoluções liberais que, a pretexto de instituir a liberdade e livrar o mundo das trevas e preconceitos da religião, iria travar guerras contra as instituições absolutistas e o poder tradicional da nobreza. As revoluções inglesas, a americana e a francesa foram o ápice de um processo de reorganização do mundo, de uma longa e brutal transição das sociedades feudais para a sociedade capitalista em que a composição filosófica do homem universal, dos direitos universais e da razão universal mostrou-se fundamental para a vitória da civilização. Esta mesma civilização que, no século seguinte, seria levada para outros lugares do mundo, para os primitivos, para aqueles que ainda não conheciam os benefícios da liberdade, da igualdade, do Estado de direito e do mercado. E foi esse movimento de levar a civilização para onde ela não existia que redundou em um processo de destruição e morte, de espoliação e aviltamento, feito em nome da razão e a que se denominou colonialismo. (Almeida, 2019, p. 19)

Além da língua, outros elementos culturais fundamentais, como a religião e as práticas espirituais africanas, também foram duramente atacados durante a escravidão. O candomblé e outras religiões de matriz africana, por exemplo, foram criminalizados e

perseguidas no Brasil durante grande parte de sua história. A imposição do cristianismo como única forma legítima de religiosidade visava destruir a base espiritual que sustentava as identidades africanas. Mesmo após a abolição, essas religiões continuaram a ser marginalizadas e associadas ao atraso e à superstição, enquanto o cristianismo mantinha sua hegemonia.

O apagamento cultural africano também se manifestou no campo da história e da ciência. A narrativa eurocêntrica, predominante nos currículos escolares, negou durante muito tempo a contribuição dos povos africanos para o desenvolvimento da civilização. Os africanos foram retratados como simples vítimas passivas da história, sem agência ou realizações significativas. Essa visão distorcida alimentou o racismo científico do século XIX, que classificava os africanos como biologicamente inferiores, justificando a exploração e a marginalização continuadas desses povos.

Assim, a classificação de seres humanos serviria, mais do que para o conhecimento filosófico, como uma das tecnologias do colonialismo europeu para a submissão e destruição de populações das Américas, da África, da Ásia e da Oceania. Sobre os indígenas americanos, a obra do etnólogo holandês, Cornelius de Pauw, é emblemática. Para o escritor holandês do século XVIII, os indígenas americanos “não têm história”, são “infelizes”, “degenerados”, “animais irracionais” cujo temperamento é “tão úmido quanto o ar e a terra onde vegetam”. Já no século XIX, um juízo parecido com o de Pauw seria feito pelo filósofo Hegel acerca dos africanos, que seriam “sem história, bestiais e envoltos em ferocidade e superstição”. As referências a “bestialidade” e “ferocidade” demonstram como a associação entre seres humanos de determinadas culturas, incluindo suas características físicas, e animais ou mesmo insetos é uma tônica muito comum do racismo e, portanto, do processo de desumanização que antecede práticas discriminatórias ou genocídios até os dias de hoje. O espírito positivista surgido no século XIX transformou as indagações sobre as diferenças humanas em indagações científicas, de tal sorte que de objeto filosófico, o homem passou a ser objeto científico. A biologia e a física serviram como modelos explicativos da diversidade humana: nasce a ideia de que características biológicas – determinismo biológico – ou condições climáticas e/ou ambientais – determinismo geográfico – seriam capazes de explicar as diferenças morais, psicológicas e intelectuais entre as diferentes raças. Desse modo, a pele não branca e o clima tropical favoreceriam o surgimento de comportamentos imorais, lascivos e violentos, além de indicarem pouca inteligência. (Almeida, 2019, p. 20-21)

Em suma, a colonização e a escravidão constituíram um dos mais violentos processos de supressão cultural e identitária já registrados. O apagamento das línguas, tradições, religiões e valores africanos, combinado com a imposição de uma cultura europeia hegemônica, resultou em uma profunda ruptura na continuidade cultural dos povos africanos e afrodiáspóricos. No entanto, é urgente interromper esse

apagamento resgatando e contando a verdadeira história dos ancestrais dessa Terra. Movimentos contemporâneos de resgate cultural, inspirados por uma educação afrocentrada e pela resistência histórica dos povos negros, têm buscado reconectar a história brasileira às raízes africanas, promovendo uma reafirmação identitária e um empoderamento cultural que desafia as estruturas de dominação impostas pela colonização.

5. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

5.1 Origens e (Des)Propósitos: A Educação dos Jesuítas e a Instrumentalização da Educação Profissional Colonial

A chegada dos padres jesuítas ao Brasil Colônia, a partir de meados do século XVI, marcou o início de um projeto educacional intrinsecamente ligado aos desígnios da coroa portuguesa e da Igreja Católica. Longe de ser um empreendimento neutro, a educação jesuítica serviu primordialmente como ferramenta de colonização, catequização e, sobretudo, de controle social. Seu foco inicial nos povos indígenas e, posteriormente, nas pessoas africanas escravizadas, revela uma intencionalidade de moldar identidades e comportamentos em conformidade com os interesses da metrópole.

Durante os três séculos e meio de escravidão na América, inúmeros teólogos, pregadores e chefes da Igreja usaram a maldição de Cam para defender o cativeiro dos africanos. Um exemplo é o jesuíta italiano Jorge Benci. Nascido na cidade de Rimini, Benci embarcou para o Brasil em 1681, com 31 anos, e exerceu diversas funções no colégio da Ordem na Bahia. Ao retornar a Lisboa, duas décadas mais tarde, escreveu *Economia cristã dos senhores no governo dos escravos*, obra que, publicada em Roma, em 1705, o transformaria num dos principais ideólogos da escravidão entre os jesuítas. Benci defendia que o cativeiro era parte e consequência da natureza decaída do ser humano, “um dos efeitos do pecado original de nossos primeiros pais, Adão e Eva, donde se originaram todos os nossos males”. Segundo o jesuíta, “o pecado foi o que abriu as portas por onde entrou o cativeiro”. Os escravos africanos seriam, portanto, herdeiros da maldição de Cam: “É a mesma geração dos pretos que nos servem; e, aprovando Deus essa maldição, foi condenada à escravidão e cativeiro”. (Gomes, 2019, p. 56-57)

O trabalho dos jesuítas na colônia não se restringiu à instrução religiosa; eles também introduziram práticas que, de certa forma, podem ser vistas como embriões de uma

formação profissional rudimentar. A instrução em ofícios, como carpintaria, agricultura e técnicas de construção, era comum nas missões e fazendas, visando à autossuficiência das comunidades e à exploração econômica. Contudo, essa formação era desprovida de qualquer perspectiva de emancipação ou valorização cultural dos sujeitos. Pelo contrário, era instrumentalizada para a submissão ao trabalho forçado e à lógica produtiva colonial, reforçando as hierarquias sociais e raciais então estabelecidas.

A supressão cultural e identitária das pessoas africanas escravizadas e dos povos indígenas foi uma das faces mais perversas desse modelo educacional. As estratégias jesuíticas visavam desarticular as cosmovisões, línguas, religiões e sistemas de organização social desses povos, impondo a língua portuguesa, o cristianismo e os valores eurocêntricos como únicos padrões de civilidade. Esse processo de apagamento cultural e de desumanização foi crucial para justificar e perpetuar a escravidão e a exploração, negando a humanidade e a capacidade de autodeterminação dos não-europeus.

O historiador David Brion Davis destaca outras motivações, mais profundas e de natureza estética e psicológica, para o racismo contra os negros africanos durante o regime escravagista. É a conotação negativa sempre atribuída à cor preta em diversas culturas, usada como indicativo de infortúnio, tristeza, maldade e impureza. Na tradição judaico-cristã, a cor branca estaria sempre associada à inocência, à pureza e à santidade, enquanto a cor escura (tecnicamente, a ausência de cor) era sinônimo de pecado, perversão e morte. Os textos bíblicos se referem repetidas vezes a uma permanente luta entre os “filhos da luz” e os “filhos da escuridão”. Nas obras de arte medievais, demônios de pele negra e traços fisionômicos semelhantes aos dos africanos emergem das sombras para molestar os seres humanos, enquanto os santos são invariavelmente representados com a pele clara dos europeus. Num ensaio publicado em 1837, o pintor francês Jacques-Nicolas Paillot de Montabert lembrava seus colegas artistas que o branco “é o símbolo da Divindade ou de Deus”, ao passo que o preto “é o símbolo da escuridão, e a escuridão expressa todos os males”. Segundo ele, a cor escura significava o caos, a feiura, o vício, a culpa, o pecado e a má-fortuna. (Gomes, 2019, p. 58)

Essa instrumentalização da educação para fins de dominação e controle social estabeleceu as bases de uma relação hierárquica e desigual que se perpetuou na história da educação brasileira, incluindo a EPT. As práticas educacionais coloniais, ao associar determinados trabalhos e conhecimentos a grupos raciais específicos e ao desvalorizar saberes ancestrais, contribuíram para a construção de um imaginário

social que inferiorizava a população negra e indígena. Gomes (2019) apresenta a ideia propagada pelo alemão Georg W. Friedrich Hegel, talvez o mais citado entre todos os filósofos formadores da ideologia racista no século XIX, em que afirma que a África não merecia atenção dos povos ocidentais por ser um continente, na sua visão, sem qualquer contribuição significativa à história do mundo. Essa herança se manifesta até hoje na educação brasileira por meio de currículos eurocêntricos e pelo epistemicídio africano na cultura brasileira

Portanto, ao analisar as origens da EPT no Brasil, é crucial desvelar o papel da educação jesuítica como um dispositivo de poder que moldou as relações étnico-raciais desde os primórdios da colônia. Compreender essa história de (des)propósitos é fundamental para identificar as raízes das desigualdades raciais na educação contemporânea e, assim, propor caminhos para uma educação verdadeiramente transformadora capaz de romper com os legados do passado colonial.

5.2 As Escolas de Aprendizizes Artífices: da Formalização da Educação Profissional à Reprodução das Desigualdades Sociais

Após o período colonial e as iniciativas educacionais de caráter assistencialista e catequizadora dos jesuítas, o Brasil assistiu, no início do século XX, à formalização de uma rede de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) com a criação das Escolas de Aprendizizes Artífices em 1909. Idealizadas pelo então presidente Nilo Peçanha, essas 19 primeiras escolas técnicas tinham como propósito declarado capacitar jovens pobres para o trabalho manual, visando inseri-los no incipiente parque industrial e agrícola do país. A intenção era formar mão de obra qualificada para as demandas da modernização, mas essa proposta carregava em sua gênese a marca das desigualdades sociais e raciais que se perpetuavam na nascente República.

A finalidade de *capacitar jovens pobres para o trabalho* não era neutra e, na prática, refletia a estrutura social e racial da época. Embora não explicitamente discriminatórias em seus estatutos, essas escolas acabaram por reproduzir a segregação social e racial, destinando-se majoritariamente a filhos de operários,

desfavorecidos e, em grande parte, à população negra recém-saída da escravidão ou em situação de marginalização. A formação oferecida, por vezes, era restrita a ofícios de menor prestígio social e com menor perspectiva de ascensão, consolidando um papel de escola dos pobres e, implicitamente, escola dos negros, que deveriam se contentar com o trabalho manual e subordinado.

a Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo, criada pelo decreto 7566 de 23/setembro/1909 em obediência à lei n. 1606 de 29 de dezembro de 1906, pelo então Presidente da República Nilo Peçanha, provavelmente não representa – e isso se percebe através do próprio discurso que embasa o decreto de criação – apenas um projeto de “modernização” na profissionalização da mão-de-obra industrial, mas a preocupação com os desvalidos da fortuna. (...) As determinações federais no âmbito da educação profissionalizante no início da década de 1910 parecem expressar o medo que as elites sentem das multidões que começam a se aglomerar nas principais cidades brasileiras com o final da escravidão e principalmente a repressão à vadiagem, não só através da ação policial, mas através de uma educação preventiva. (D'Angelo, 2000, p.4-5)

A expansão dessa rede de escolas foi notavelmente lenta ao longo de quase um século. Essa lentidão na expansão e a concentração em determinadas regiões revelam uma política pública de educação que, apesar de formalizada, não priorizava a democratização do acesso à educação profissional em larga escala, especialmente para as regiões e populações mais carentes. A reduzida capilaridade demonstra que o projeto não visava uma transformação social profunda, mas sim uma adaptação dos grupos desfavorecidos às necessidades pontuais do mercado de trabalho.

Talvez, o comportamento das elites brasileiras, as quais não representavam o polo dinâmico do país, revelasse mais o interesse de formar um mercado de trabalho a partir da abolição da escravidão, mercado esse constituído principalmente de pobres livres e de ex-escravos, no sentido de dar uma ocupação aos desafortunados... (D'Angelo, 2000, p.5)

A limitada abrangência e a destinação social das Escolas de Aprendizes Artífices evidenciam que a EPT, em suas origens republicanas e currículo eurocêntrico, não se configurou como um espaço de ascensão social e superação das desigualdades raciais. Pelo contrário, sua concepção e desenvolvimento contribuíram para a manutenção da hierarquia social e para a perpetuação da marginalização de pessoas negras no mercado de trabalho. A qualidade do ensino e as oportunidades de projeção profissional advindas dessas escolas eram significativamente menores em

comparação com as instituições de ensino destinadas às classes mais abastadas, reforçando a divisão entre "o pensar e o fazer" e entre "o saber e o executar".

Ao criar as Escolas de Aprendizes Artífices, objetivando o ensino profissional primário e gratuito, o então presidente Nilo Peçanha considera (Decreto 7566, de 23/ setembro/1909) que devido ao aumento da população das cidades há necessidade de facilitar às classes proletárias os meios que garantam a sua sobrevivência e dessa forma, "habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna "com preparo técnico e intelectual e transmitir-lhes hábitos de trabalho que os afaste da ociosidade, formando cidadãos úteis. Fica claro nessa argumentação, que as Escolas de Aprendizes Artífices tinham por objetivo dar conta da profissionalização dos pobres em geral, inclusive os filhos de operários e até de imigrantes, como é o caso de São Paulo. Era uma estratégia pedagógica para evitar a vadiagem, contravenção tão reprimida na última década do século passado e início do atual. Na realidade, eram escolas destinadas a ensinar uma série de ofícios artesanais, enquanto que o Liceu de Artes e Ofícios, iniciativa da elite paulista "moderna" se voltava para a construção civil . (D'Angelo, 2000, p.5)

Portanto, a história das Escolas de Aprendizes Artífices não pode ser lida apenas como um avanço na formalização da EPT brasileira. É fundamental que seja analisada sob a lente das relações étnico-raciais, revelando como, mesmo em um contexto de modernização e capacitação, o racismo estrutural operou para direcionar a população negra a uma formação subalternizada e a um papel predeterminado na divisão social do trabalho. Compreender esse período permite entender os desafios históricos que ainda persistem na busca por uma EPT verdadeiramente inclusiva e equitativa.

5.3 Institutos Federais e a Busca pela Formação Integral: Rompendo Amarras Eurocêntricas Rumo a uma Educação Afrocentrada e Libertadora na Educação Profissional e Tecnológica

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), em 2008, representou um marco significativo e um modelo institucional absolutamente inovador na história da educação brasileira. Consolidou-se uma rede de instituições que buscam oferecer uma educação pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis e modalidades, com suas bases em um conceito de educação profissional e tecnológica sem similar em nenhum outro país. Inicialmente compreendendo 38 institutos com 314 campi, além de unidades avançadas, um dos pilares fundamentais dessa proposta é a defesa da educação integral e da formação omnilateral, princípios que visam à

formação de sujeitos em sua totalidade, aptos a compreender e intervir criticamente na realidade social e no mundo do trabalho.

A ousadia de oferecer um itinerário formativo da educação básica até a educação superior nessas Instituições, numa mesma área de conhecimento científico e tecnológico, revela um modelo de qualidade educacional diferente dos até então experimentados no país e no mundo. (Aguiar e Pacheco, 2017, p. 21)

No entanto, para que essa concepção ambiciosa cumpra seu potencial transformador é necessário que sua estrutura se traduza em uma ruptura com um currículo integralmente eurocêntrico, abrindo-se para um diálogo profundo e significativo com a educação afrocentrada. Assim, será possível articular o saber científico, tecnológico, cultural e humanístico de forma a reconhecer a verdadeira e complexa história brasileira e a disseminar a riqueza da cultura africana e suas contribuições fundamentais para a construção do Brasil.

A escola, seja do nível que for, é parte da comunidade e, na maioria dos casos, o único espaço público de integração, organização e lazer disponível. Dessa forma, deve estar, permanentemente, aberta à população e firmar-se como um efetivo polo cultural. (...) No conceito de inclusão, temos de abrigar o combate a todas as formas de preconceitos, também geradores de violência e intolerância, por meio de uma educação humanista, pacifista, preocupada com a preservação da natureza e profundamente vinculada à solidariedade entre todos os povos independentemente de fronteiras geográficas, diferenças étnicas, religiosas ou quanto à orientação sexual. Entretanto, não basta incluir em uma sociedade desigual, reprodutora da desigualdade. O conceito de inclusão tem de estar vinculado ao de emancipação, quando se constroem também os princípios básicos da cidadania como consciência, organização e mobilização. Ou seja, a transformação do educando em sujeito da história. (Pacheco, 2011, p. 9)

Pacheco (2011) nos apresenta que a estrutura dos Institutos Federais foi concebida para ser pluricurricular e multicampi, com uma organização pedagógica verticalizada que se estende da educação básica à superior. Essa verticalização permite que docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que discentes de cursos técnicos, licenciaturas, graduações, especializações, mestrados e doutorados compartilhem os espaços de aprendizagem, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação contínuas, o que oferece uma oportunidade ímpar para a decolonização do conhecimento.

O compromisso de intervenção nas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções para o desenvolvimento sustentável com inclusão social devem ser espaços privilegiados para a incorporação de saberes e perspectivas afrocentradas, que contemplem as especificidades históricas e culturais da população negra em cada território. Esta abordagem territorializada é crucial para que a inovação não se restrinja a modelos técnicos, mas alcance a essência do fazer pedagógico, tornando-o relevante e significativo.

A promessa da formação omnilateral nos Institutos Federais transcende, assim, a simples capacitação técnica. Ela pressupõe o desenvolvimento pleno das capacidades intelectuais, éticas, estéticas e políticas dos estudantes, preparando-os não apenas para o exercício de uma profissão, mas para a cidadania ativa e a transformação social. Entretanto, para a juventude negra, essa formação omnilateral só se concretiza plenamente se estiver ancorada em uma perspectiva afrocentrada, que valorize sua ancestralidade, sua história de resistência e suas contribuições civilizatórias.

A renomada feminista negra Sueli Carneiro traduziu epistemicídio, conceito originalmente proposto pelo sociólogo português Boaventura Sousa Santos, em sua tese de doutorado da seguinte forma: Alia-se nesse processo de banimento social a exclusão das oportunidades educacionais, o principal ativo para a mobilidade social no país. Nessa dinâmica, o aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual. É fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do continente africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. A esse processo denominamos epistemicídio. (Ribeiro, 2019, p.62)

A educação integral, entendida como um processo contínuo que abarca as diversas dimensões do ser humano, deve, portanto, promover a articulação entre teoria e prática, ensino, pesquisa e extensão, de maneira a incluir e valorizar os conhecimentos, as artes, as filosofias e as tecnologias de matriz africana. A recusa ao conhecimento exclusivamente enciclopédico e o fomento ao pensamento analítico devem, necessariamente, implicar a crítica aos cânones eurocêntricos e a busca ativa por epistemologias outras, que foram historicamente silenciadas.

Os sinais de apagamento da produção negra são evidentes. É raro que as bibliografias dos cursos indiquem mulheres ou pessoas negras; mais raro ainda é que indiquem a produção de mulheres negras, cuja presença no debate universitário e intelectual é extremamente apagada. Durante os quatro anos de minha graduação em filosofia, não me sugeriram a leitura de nenhuma autora branca, que dirá negra. A gravidade disso está exemplificada por Abdias do Nascimento em *O genocídio do negro brasileiro*, no qual afirma que genocídio é toda forma de aniquilação de um povo, seja moral, cultural ou epistemológica. Por nossa posição no arranjo geopolítico global, a produção de intelectuais negras brasileiras tende a ser muito menos difundida do que a de países como os Estados Unidos, causando atraso em debates que poderiam estar muito mais avançados. (Ribeiro, 2019, p.63)

Para materializar essa visão, o desenho curricular nos Institutos Federais, orientado pelos princípios da transversalidade e da verticalização, precisa ser revisto. A transversalidade, especialmente no que tange à tecnologia, cultura e ciência, deve perpassar o ensino, a pesquisa e a extensão, incorporando as ricas contribuições africanas e afrodiaspóricas nesses campos – desde as tecnologias ancestrais até as produções científicas e culturais contemporâneas. A organização por eixos tecnológicos não pode se furtar a essa discussão, integrando conhecimentos sobre a história da África e da diáspora que são pertinentes a cada área de formação. A verticalização curricular, por sua vez, deve garantir que essa abordagem não seja superficial ou pontual, mas que se aprofunde ao longo de toda a trajetória formativa do estudante, desde a educação básica até a pós-graduação.

A proposta de integração do ensino médio à formação técnica, vista como um avanço para superar a escola dual e fragmentada, torna-se ainda mais potente quando se propõe a romper não apenas com a hierarquia entre saber manual e intelectual, mas também com a hierarquia racializada de saberes, que sistematicamente inferioriza as produções culturais e científicas de origem africana.

A importância de estudar autores negros não se baseia numa visão essencialista, ou seja, na crença de que devem ser lidos apenas por serem negros. A questão é que é irrealista que numa sociedade como a nossa, de maioria negra, somente um grupo domine a formulação do saber. É possível acreditar que pessoas negras não elaborem o mundo? É sobre isso que a escritora Chimamanda Ngozi Adichie alerta ao falar do perigo da história única. O privilégio social resulta no privilégio epistêmico, que deve ser confrontado para que a história não seja contada apenas pelo ponto de vista do poder. É danoso que, numa sociedade, as pessoas não conheçam a história dos povos que a construíram. (Ribeiro, 2019, p.64-65)

No entanto, a concretização desses princípios em um país marcado por profundas desigualdades sociais e raciais, como o Brasil, apresenta desafios complexos. A mera enunciação de uma proposta de educação integral e omnilateral não garante sua efetivação para todos os estudantes, especialmente para aqueles que historicamente foram marginalizados pelo sistema educacional. A persistência de barreiras estruturais e simbólicas relacionadas às relações étnico-raciais exige um olhar crítico sobre como os Institutos Federais têm lidado com a diversidade e promovido a equidade em suas práticas pedagógicas e institucionais. A concepção da educação profissional e tecnológica que orienta os IF's, baseada na integração entre ciência, tecnologia e cultura e no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, precisa urgentemente se alinhar com as diretrizes da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A contribuição para o progresso socioeconômico local e regional só será verdadeiramente inclusiva se partir do reconhecimento e da valorização da população negra e de seus saberes, combatendo o epistemicídio – "o apagamento sistemático de produções e saberes produzidos por grupos oprimidos" (Ribeiro, 2019, p. 61) – que ainda grassa na educação brasileira.

É nesse contexto que a análise das contribuições de autores como Saviani, Gramsci, Manacorda e Frigotto se torna crucial, mas deve ser expandida e tensionada pela lente de uma educação afrocentrada. A EPT é estratégica não apenas para o desenvolvimento econômico, mas para o fortalecimento da cidadania brasileira, e, para a população negra, isso implica uma educação que combata o racismo e afirme sua identidade valorizando legados ancestrais.

Os Institutos Federais, ao buscarem formar cidadãos como agentes políticos capazes de transformações, precisam instrumentalizá-los com o conhecimento da história não contada, da cultura sistematicamente invisibilizada e das lutas por liberdade e igualdade. A articulação com outras políticas sociais e a criação de Observatórios de Políticas Públicas devem ser direcionadas também para o monitoramento e a promoção de práticas educativas antirracistas e para a efetiva implementação da Lei 10.639/2003. Somente assim os Institutos Federais poderão romper com lógicas de exclusão e promover uma educação que verdadeiramente empodere os sujeitos.

A autonomia concedida aos Institutos Federais é uma ferramenta que deve ser mobilizada para essa transformação curricular e pedagógica. Essa autonomia deve ser utilizada para ir além da reprodução de modelos externos e para ousar na inovação a partir das próprias características, experiências e necessidades do povo brasileiro, com destaque para a sua diversidade étnico-racial. Significa usar a liberdade de criação de cursos, de definição de conteúdo e de alocação de recursos para construir uma EPT que confronte o "processo de banimento social a exclusão das oportunidades educacionais" e o "aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual" que o racismo provoca (Ribeiro, 2019, p. 62).

A pesquisa desenvolvida nos Institutos Federais, para além da descoberta científica, deve se debruçar sobre as contribuições africanas e afrodiáspóricas para a ciência e tecnologia, e sobre os processos de superação do racismo, valorizando os saberes locais e regionais de matriz africana e combatendo os processos de apropriação cultural.

A discussão pertinente é aquela que denuncia o quanto culturas negras e indígenas foram expropriadas e apropriadas historicamente. Nos processos de colonização, a visão de cultura do colonizador foi imposta, enquanto bens culturais eram saqueados. Um exemplo disso são as coleções dos principais museus da Europa, onde hoje se encontram objetos de diferentes países africanos, asiáticos e americanos — peças que, com certeza, devem significar muito para essas culturas. A questão crucial desse debate é que o interesse pela cultura de certos povos não caminha lado a lado com o desejo de restituir a humanidade de grupos oprimidos. Assim, muitas pessoas que consomem cultura negra não se preocupam com as mazelas que a população negra vive no país. Ou ainda, não se importam com o embranquecimento dessas culturas. (...) Outro ponto importante é perceber em que medida um elemento cultural foi esvaziado de sentido. Portanto, é fundamental debater o papel do capitalismo na perpetuação do racismo. Por exemplo, uma marca de luxo pode fazer uma coleção de moda inspirada em elementos da cultura negra, porém só contratar modelos brancas para o desfile — essas peças chegam ao consumidor já destituídas de sentido. O debate, dessa forma, precisa ser estrutural, não individual. É importante que se tenha uma preocupação real em não desrespeitar os símbolos de outras culturas. Para isso, deve-se nutrir empatia pelos diversos grupos existentes na sociedade, um processo intelectual que é construído ao longo do tempo e exige comprometimento: quando eu conheço uma cultura, eu a respeito. Então é essencial estudar, escutar e se informar. . (Ribeiro, 2019, p.70-72)

5.4 Tensões Curriculares na EPT: da Legislação ao "Chão" da Escola

5.4.1 O Descompasso entre o Art. 26-A da LDB e a Base Nacional Comum Curricular

Para compreendermos as possibilidades de uma educação afrocentrada no Ensino Médio Integrado na EPT, é necessário verificar o terreno normativo onde se trava a disputa pelo currículo. A arquitetura legal da educação brasileira apresenta uma dualidade pedagógica: de um lado, a força imperativa da lei; de outro, a sutileza técnica das normas curriculares que, algumas vezes, operam por meio do silenciamento e do esvaziamento de sentidos.

Nesse cenário, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996) constitui o alicerce jurídico. Nela o Artigo 26-A — fruto da histórica mobilização do Movimento Negro e materializado pela Lei 10.639/03 — estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Mais do que uma diretriz, este artigo é um imperativo ético que exige a decolonização dos saberes em todos os níveis, inclusive na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Contudo, a práxis no cotidiano escolar, frequentemente relega essa obrigatoriedade, de forma bem minimalista, às áreas de humanidades ou a datas celebrativas, ignorando que a lei pressupõe uma transversalidade que deveria tensionar até mesmo os saberes estritamente técnicos.

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). (Brasil, 1996)

Em contrapartida à LDB, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta-se como um documento de caráter normativo que, embora proclame a *formação humana*

integral, carrega em suas entrelinhas o epistemicídio. Ao organizar o Ensino Médio em torno de competências e habilidades genéricas, a BNCC muitas vezes dilui a densidade histórica necessária para a implementação real da educação afrocentrada.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), (Brasil, 2018, p. 7)

Essa lacuna torna-se ainda mais evidente quando confrontamos o discurso da BNCC com a realidade da área técnica. Na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, o documento afirma que a ciência e a tecnologia são construções sociais, incentivando a análise de como diferentes culturas produziram conhecimentos (Brasil, 2018). No entanto, há um descompasso gritante entre a norma e os materiais didáticos utilizados para a base técnica. Enquanto a BNCC fala em tecnologia como construção humana, a metalurgia ainda é apresentada como um triunfo exclusivo da Revolução Industrial europeia. Omitem-se, sistematicamente, os milenares conhecimentos africanos de fundição e forja, como os domínios tecnológicos de civilizações subsaarianas que já operavam fornos de alta temperatura séculos antes da Europa.

Para a formação técnica e profissional, *afrocentrar* a EPT dentro das balizas da BNCC significa ocupar essas zonas de silêncio com o rigor da LDB. Significa utilizar, por exemplo, a Competência Geral 10 — que trata da autonomia, responsabilidade e cidadania — para questionar: a quem serve a técnica? Se a BNCC permite que a tecnologia seja vista como construção social, nossa tarefa é denunciar por que, nos currículos, essa construção social é apresentada sob uma ótica branca e eurocentrada.

Portanto, a proposta de uma educação afrocentrada surge como a ferramenta de fechamento de corpo curricular. Ela garante que a integração entre a formação geral e o itinerário técnico não seja apenas uma adequação ao mercado de trabalho, mas um processo de cura e emancipação epistêmica, onde o estudante possa se

reconhecer não apenas como operador de uma técnica estrangeira, mas como herdeiro de uma engenhosidade tecnológica que atravessou o Atlântico.

5.4.2 Projetos Pedagógicos de Curso: O Silêncio como Projeto de Subalternização

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) mostra que o currículo não é apenas uma diretriz pedagógica, mas um instrumento de poder que, atualmente, contribui significativamente com a manutenção do epistemicídio africano e afrodiaspórico pois é capaz de selecionar quais saberes merecem o status de ciência e quais devem ser reduzidos a folclore. Ao realizar a leitura de múltiplos PPCs dos cursos técnicos integrados do IFMG, pode-se evidenciar nesses documentos a manutenção de um padrão de invisibilidade da agência intelectual negra, configurando um projeto de subalternização curricular que violenta a história e cultura africana e afrodiaspórica.

A folclorização da população negra e indígena – Ao falar em valorização da história e cultura africana e afro-brasileira prevista nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008 é muito comum professoras e professores situarem as ações pedagógicas no campo da discussão acerca do samba, da feijoada, das religiões de matriz africana, da capoeira, etc, mas esquecem de problematizar o currículo escolar no sentido de qual lugar é reservado para pessoas negras no desenrolar da história do mundo. Poderíamos nas escolas, ao invés de ficarmos o tempo todo ensinando que pessoas negras eram “escravas”, estarmos ensinando os conhecimentos africanos ancestrais, tais como: o saber médico, químico, farmacológico, cosmetológico, náutico, tecnológico, arquitetônico, artístico, culinário, sanitário, astronômico, matemático (os cálculos matemáticos, que inclusive propiciaram a construção de pirâmides), etc. (Pinheiro, 2021,p.96)

Na ementa de História, a presença negra é confinada a um gueto histórico de dor e passividade, como demonstra a ementa de História I do PPC do Curso Técnico em Mineração de Ouro Preto (2025, p. 35), ao focar estritamente no comércio atlântico e a escravidão africana; contribuições econômicas e sociais na América. Ao fixar a ancestralidade negra no lugar do objeto escravizado e desprovido de vontade, o currículo comete uma fraude pedagógica: ele ignora o negro como arquiteto e líder, oferecendo em troca uma história de trauma que serve exclusivamente para ratificar a hegemonia da branquitude e o silenciamento de civilizações inteiras.

Essa higienização estética e intelectual é aprofundada na disciplina de Artes, em que, o currículo eleva a estética Barroca e Sacra ao patamar de Alta Cultura Universal (PPC Mineração Ouro Preto, 2025, p. 26-27), enquanto silencia as matrizes estéticas

africanas como sistemas de pensamento independentes e sofisticados. Trata-se de um racismo institucional sofisticado que, em uma cidade cujas pedras foram moldadas pela genialidade técnica negra, prefere exaltar o padrão europeu a nomear os mestres artífices pretos que forjaram o patrimônio local.

Desde 9 mil a.C. no cinturão do Sahel no continente africano artefatos diversos feitos de cerâmica são produzidos em olarias com a finalidade de suprir necessidades cotidianas de uso doméstico e rituais. A cerâmica é a arte ou a técnica de produção de artefatos e objetos tendo a argila como matéria-prima. Ela está dentre as mais antigas artes africanas. (Pinheiro, 2021, p. 23)

Na disciplina de Educação Física II (2025, p. 46), a inclusão da Capoeira surge como um gesto isolado e insuficiente, um token que oculta a ausência das filosofias corporais e danças africanas. Ao reduzir a cultura preta a um item acessório e exótico, o currículo opera uma limpeza estética que priva o aluno de reconhecer o corpo negro como território de saber e memória, mantendo a branquitude como o único referencial de beleza e inteligência legítima no espaço escolar.

O ápice desse vazio epistêmico planejado ocorre no núcleo das disciplinas técnicas uma vez que a ciência dos metais seja ensinada como se fosse uma propriedade intelectual exclusiva da modernidade. Essa omissão ignora que os povos africanos, conforme demonstra Pinheiro (2021, p. 47), já dominavam a produção de ferro-gusa em alto-fornos séculos antes de qualquer avanço tecnológico europeu. Enquanto o PPC de Metalurgia (2017, p. 52) se limita aos "fundamentos de metalurgia extrativa" sob uma ótica estritamente eurocêntrica, ele apaga o fato histórico de que os africanos trazidos para as Minas Gerais eram engenheiros e mestres forjadores detentores de uma tecnologia de fundição superior para as condições locais. Manter esse silêncio técnico é uma escolha política de manter a pessoa negra no lugar do braço, roubando-lhe o crédito histórico pelo intelecto que fundou a riqueza e a infraestrutura tecnológica deste país.

Estamos falando de ancestralidade, de negritude, de descolonização do conhecimento na educação científica com a finalidade de tornar este trabalho de questionar a unilateralidade da ciência ocidental possível, pois só problematizando a universalidade e preponderância dos saberes e da noção de ser europeus poderemos apresentar uma perspectiva outra de conhecimento, garantindo o direito de escuta e respeito desta nos ambientes escolares e acadêmicos (PINHEIRO; ROSA (2018); BENITE; CAMARGO; AMAURO (2020); MONTEIRO e outros (2019)) (PINHEIRO, 2021, p. 78)

A exclusão sistemática de referências negras atinge até mesmo as ciências exatas, ratificando o monoculturalismo que domina a formação profissional no instituto, silenciando completamente a intelectualidade preta como pilar da técnica e do cálculo. A ausência do escriba Ahmes — que detalhou complexos problemas de aritmética, frações, geometria e trigonometria no Papiro de Rhind em 1650 a.C., como resgatado por Pinheiro (2021) — nas ementas de Matemática é a prova documental de um projeto pedagógico que se recusa a decolonizar a mente de seus estudantes.

A matemática africana inclusive se expandiu tanto no campo da aritmética quanto na geometria. Temos o papiro de Rhind que apresenta, por exemplo, a proposição das bases para o teorema do triângulo retângulo, popularmente conhecido como teorema de Pitágoras, mais de mil anos antes do nascimento do grego Pitágoras (570-495 a.C.), temos também o osso de Ishango que é uma ferramenta de osso de babuíno que data de aproximadamente entre 20 000 a.C. e 18 000 a.C. que era utilizado para realizar contagens, porque há uma série de traços talhados, divididos em três colunas, ao longo de todo o comprimento da ferramenta. (Pinheiro, 2021, p. 96)

Afrocentrar o currículo não é um ajuste burocrático; é um ato de insurgência contra um sistema que lucra com o apagamento da história negra e africana. Enquanto os PPCs não nomearem os cientistas pretos e não integrarem os saberes milenares africanos como base da técnica, a formação integral prometida continuará sendo uma máscara que perpetua o racismo estrutural e a subalternidade intelectual dentro das salas de aula.

6. LEGADOS DE INOVAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES CIENTÍFICAS, TECNOLÓGICAS E SISTEMAS DE SABER NA ÁFRICA PRÉ-COLONIAL

6.1 Desafiando o Epistemicídio e Revelando a Riqueza Intelectual Africana

Este capítulo dedica-se a explorar o vasto e frequentemente negligenciado legado de inovações científicas, tecnológicas e os sofisticados sistemas de saber desenvolvidos pelas civilizações africanas no período pré-colonial. A necessidade de tal exploração emerge de um contexto histórico marcado pelo apagamento da cultura africana no Brasil, um fenômeno profundamente enraizado na história do país, originado desde o período colonial. Este apagamento configura o que Nogueira (2020) define como o epistemicídio da cultura africana, referindo-se à sistemática destruição e desvalorização dos saberes, práticas e conhecimentos tradicionais vindos de África ao longo da história do país.

A narrativa hegemônica, por muito tempo, perpetuou a ideia de um continente africano desprovido de contribuições significativas para o desenvolvimento do conhecimento universal. Como aponta Ki-Zerbo (2010), durante muito tempo, por uma curiosa aberração, considerou-se que os africanos eram povos sem história. Esta visão, influenciada por pensadores como Hegel, relegou a África a uma posição de imobilidade e ausência no palco da história mundial.

Contrariar essa "falsificação da história" (Diop, 1974, p. 85) é um imperativo acadêmico e social. O autor argumenta veementemente que o Egito legou à humanidade inteira as ciências e as artes, e que a redescoberta do verdadeiro passado dos povos africanos é uma necessidade premente. Similarmente, Théophile Obenga denuncia o *Africanismo eurocentrista* como uma formação ideológica que precisa ser metodicamente desconstruída para revelar a verdadeira profundidade e autonomia do pensamento e das realizações africanas (Obenga, 2013).

O objetivo deste capítulo, portanto, é mergulhar nas evidências históricas e arqueológicas que atestam a riqueza intelectual e a capacidade inovadora das

sociedades africanas antes do impacto avassalador da colonização. Ao destacar contribuições em áreas como matemática, astronomia, medicina, arquitetura, metalurgia e sistemas de ensino, busca-se não apenas retificar uma visão distorcida do passado, mas também fornecer subsídios para a construção de uma educação afrocentrada, que reconheça e valorize a África como um centro vital de produção de conhecimento. Como afirma Ki-Zerbo, "a história da África, tal como a história da humanidade inteira, é a história de uma tomada de consciência" (Ki-Zerbo, 2010, p. XXXII), e é essa consciência que este capítulo almeja expandir.

6.2 Kemet (Egito Antigo): Berço da Ciência, da Filosofia e da Engenharia

A civilização kemética, florescente às margens do Nilo por milênios, representa um dos mais notáveis e antigos centros de desenvolvimento científico, tecnológico e filosófico da humanidade. Longe de ser uma sociedade estática, Kemet (Egito Antigo) demonstrou uma capacidade extraordinária de observação, experimentação e sistematização do conhecimento, legando contribuições fundamentais em diversas áreas. Como sustenta Cheikh Anta Diop (1974), Kemet não foi apenas um precursor, mas o iniciador longínquo de todo o ciclo da ciência ocidental.

No campo da Matemática, os keméticos desenvolveram sistemas práticos e sofisticados para atender às suas necessidades administrativas, agrícolas e construtivas. Eles dominavam a aritmética, incluindo operações com frações, como evidenciado no Papiro Rhind (Mokhtar, 2010, p. 141). Sua geometria permitia calcular áreas de figuras como o triângulo, o trapézio e o círculo – com uma aproximação para π de cerca de 3,16 – e volumes de cilindros e pirâmides truncadas, conhecimentos essenciais para a demarcação de terras após as inundações do Nilo e para a grandiosidade de suas construções. Índícios de álgebra e trigonometria também podem ser encontrados em seus registros.

Um dos importantes domínios da ciência a que os antigos egípcios se dedicaram foi a matemática. As medições acuradas dos seus enormes monumentos arquitetônicos e escultóricos constituem uma excelente prova de sua preocupação com a precisão. Jamais teriam conseguido alcançar tal grau de perfeição sem um mínimo de aptidão matemática. Do Médio Império (-2000 a -1750) chegaram-nos dois importantes papiros matemáticos: o de Moscou e o Rhind. O método egípcio de numeração, baseado no sistema

decimal, consistia em repetir os símbolos dos números (unidades, dezenas, centenas, milhares) tantas vezes quanto fosse necessário para obter o número desejado. Não existia o zero. É interessante notar que os símbolos egípcios para as frações $1/2$, $1/3$, $1/4$, e assim por diante, originaram-se no mito de Hórus e de Set, em que um dos olhos de falcão de Hórus foi arrancado e cortado em pedaços por Set. Esses pedaços é que simbolizam certas frações. Na matemática egípcia podem-se distinguir três partes: a aritmética, a álgebra e a geometria. (Mokhtar, 2010, p.140)

A Astronomia em Kemet estava intrinsecamente ligada à medição do tempo e à agricultura. Os egípcios foram pioneiros na criação de um calendário solar de 365 dias, posteriormente ajustado para 365, dividindo o ano em 12 meses de 30 dias, acrescidos de cinco dias epagomenais (Diop, 1974).

Eles começaram o costume de dizer o tempo, não segundo a revolução da lua, mas por aquela do sol. Para doze meses de trinta dias cada, eles acrescentam cinco dias por ano. Uma certa fração de um dia ainda é deixada, de modo a completar a duração do ano, eles formam um período compreendendo um número par de dias: quando as frações extras são adicionadas, elas formam um dia completo.” (Estrabão, Bk. XVII, Cap. 1, n. 22, 816.) Esta fração (um quarto de um dia) quando adicionada, equivale a um dia, ao final do qual o ano ordinário começa novamente com o ano solar (ciclo Sótico).] (Diop, 1974, p. 181).

Observações estelares permitiram a identificação de constelações e a divisão do dia e da noite em 12 horas cada, utilizando relógios solares e aquáticos (clepsidras) (Mokhtar, 2010, p. 203). O alinhamento preciso de templos e pirâmides com corpos celestes demonstra um profundo conhecimento astronômico e sua aplicação prática.

Desde a expedição de Napoleão ao Egito, os europeus se surpreendem com a exatidão do alinhamento das construções erguidas à época dos faraós, em particular das pirâmides, cujas quatro faces voltam--se para os quatro pontos cardeais. As Grandes Pirâmides apresentam um desvio de menos de 1° em relação ao norte verdadeiro. Tal precisão só poderia ter sido alcançada através da observação astronômica: direção da estrela polar na época, culminação de uma estrela fixa, bissetriz do ângulo formado pela direção de uma estrela a intervalos de doze horas, bissetriz do ângulo do nascer e do ocaso de uma estrela fixa ou afastamento máximo de uma estrela fixa (que para a Ursa Maior deve ter sido de 7° , segundo Z. Zorba). Em todos esses casos, o cálculo do alinhamento requer uma observação astronômica precisa. Os egípcios estavam perfeitamente capacitados a realizar esse tipo de observação, já que dispunham de uma equipe de astrônomos – que trabalhavam sob a autoridade do vizir – encarregados de observar o céu à noite para anotar o nascer das estrelas, particularmente de Sirius (Sótis), e, sobretudo, para determinar o transcurso das horas da noite. (Mokhtar, 2010, p.142)

A Medicina e Farmacologia egípcia alcançaram um notável grau de especialização e racionalidade. Papiros médicos como o Papiro Ebers e o Papiro Edwin Smith revelam um conhecimento empírico sobre anatomia, diagnóstico de doenças, tratamentos farmacológicos e práticas cirúrgicas, incluindo a sutura de feridas e o tratamento de fraturas. Existiam médicos especialistas para diferentes partes do corpo, e figuras como Imhotep, arquiteto da pirâmide de Djoser, também foram reverenciadas como médicos de grande habilidade.

Pode-se considerar o conhecimento da medicina como uma das mais importantes contribuições científicas do antigo Egito à história da humanidade. Documentos mostram detalhadamente os títulos dos médicos egípcios e seus diferentes campos de especialização. De fato, as civilizações do antigo Oriente Próximo e o mundo clássico reconheceram a habilidade e a reputação dos antigos egípcios no campo da medicina e da farmacologia. Imhotep, o vizir, arquiteto e médico do rei Zoser, da III dinastia, é uma das mais significativas personalidades da história da medicina. Sua fama manteve-se durante toda a história do antigo Egito, chegando até a época grega. Divinizado pelos egípcios com o nome de Imouthes, foi assimilado pelos gregos a Asclépio, o deus da medicina. Com efeito, a influência egípcia sobre o mundo grego, tanto na medicina como na farmacologia, é facilmente reconhecível nos remédios e nas prescrições. Alguns instrumentos médicos utilizados em operações cirúrgicas foram descobertos em escavações. (Mokhtar, 2010, p.138)

A farmacopeia egípcia era vasta, utilizando plantas, minerais e produtos animais, e embora elementos mágicos persistissem, a abordagem era predominantemente baseada na observação e experiência.

O médico egípcio examinava o paciente e determinava os sintomas do mal. Em seguida, fazia o diagnóstico e prescrevia o tratamento. Todos os textos que chegaram até nós apresentam essa sequência, de onde se pode concluir que se tratava de um procedimento-padrão. Para os casos duvidosos, fazia-se o exame em duas etapas, com alguns dias de intervalo. Entre as doenças identificadas e adequadamente descritas e tratadas pelos médicos egípcios, incluem-se distúrbios gástricos, dilatação estomacal, cânceres cutâneos, coriza, laringite, angina do peito, diabetes, constipação, hemorroidas, bronquite, retenção e incontinência da urina, esquistossomose, oftalmias, etc. Os médicos egípcios tratavam seus pacientes com supositórios, unguentos, xaropes, poções, unções, massagens, enemas, purgantes, cataplasmas e até mesmo inalações, cujo uso ensinaram aos gregos. Sua farmacopeia abrangia grande variedade de ervas medicinais, cujos nomes, lamentavelmente, são intraduzíveis. As técnicas medicinais e os medicamentos egípcios gozavam de grande prestígio na Antiguidade, conforme nos revela Heródoto. Os nomes de aproximadamente uma centena de médicos egípcios chegaram até nós através dos papiros. Dentre eles há oculistas e dentistas, dos quais Hesy-Rê, que viveu por volta de -2600, na IV dinastia, pode ser considerado um dos mais antigos. Entre os especialistas há também veterinários. Para a execução de seu trabalho, os médicos dispunham de uma grande variedade de instrumentos. (Mokhtar, 2010, p.139)

Os legados em Arquitetura e Engenharia são talvez os mais visíveis. A construção das pirâmides, templos colossais e sistemas de irrigação e gestão das águas do Nilo atestam um domínio excepcional de técnicas de planejamento, extração, transporte de rochas, e organização do trabalho (Diop, 1974).

O arquiteto Imhotep, provavelmente vizir do rei Zoser (cerca de -2580), foi o construtor do conjunto que inclui a pirâmide em degraus, onde, pela primeira vez, empregou a pedra talhada. Os blocos eram pequenos e pareciam uma imitação, em calcário, do tijolo cru, antes usado na arquitetura funerária. As colunas incrustadas e as traves de sustentação do teto eram, igualmente, cópias em pedra dos feixes de plantas e das vigas utilizadas na construção primitiva. Tudo indica, pois, que a arquitetura egípcia estava entre as primeiras a fazer uso da pedra talhada em fiadas regulares. O Egito desenvolveu uma grande variedade de formas arquitetônicas, das quais a pirâmide, sem dúvida, é a mais característica. As primeiras pirâmides eram em degraus e somente a partir da IV dinastia (cerca de -2300) foram tomando a forma triangular. Desse período em diante, os arquitetos abandonaram o uso das pedras pequenas da III dinastia, em favor dos enormes blocos de calcário e de granito. [...] A Grande Pirâmide de Gisé é uma das sete maravilhas do mundo antigo. Uma construção de proporções tão magníficas é prova da habilidade arquitetônica e administrativa dos antigos egípcios. A construção dos corredores ascendentes que conduzem à câmara de granito do rei e a existência de duas aberturas ou respiradouros (nos lados norte e sul da câmara real) que se estendem para o exterior de modo a assegurar a ventilação são dois bons exemplos de sua engenhosidade. (Mokhtar, 2010, p.144)

A precisão matemática e astronômica incorporada nessas construções continua a inspirar admiração.

As proporções, medidas e orientação exatas das câmaras e dos corredores das pirâmides, sem falar no talhe e na ereção dos gigantescos obeliscos de pedra maciça, indicam uma grande habilidade técnica, de raízes muito antigas. Para o transporte e o assentamento dos blocos de pedra, os egípcios utilizavam alavancas, rolos e travessas de madeira. Seus empreendimentos arquitetônicos, apesar das dimensões gigantescas, empregavam apenas a força de braços humanos, sem o uso de quaisquer meios mecânicos além do princípio da alavanca em suas diversas formas. O conhecimento técnico adquirido pelos egípcios na construção e na irrigação – advindo da escavação de canais e da construção de diques e barragens – manifestou-se ainda em outros campos relacionados à arquitetura. Por volta de -2550, tinham perícia suficiente para construir uma barragem de pedra talhada num uadi próximo ao Cairo. Pouco tempo depois, seus engenheiros abriam canais navegáveis nas rochas da Primeira Catarata, em Assuã. Pelo que tudo indica, por volta de -1740 conseguiram erigir uma barragem no próprio Nilo, em Semneh, na Núbia, para facilitar a navegação em direção ao sul. E, finalmente, durante o mesmo período, construíram, paralelamente à Segunda Catarata, uma rampa sobre a qual faziam deslizar as embarcações com o auxílio do limo fluido do Nilo. A rampa, predecessora do diolkos do istmo de Corinto, tinha uma extensão de vários quilômetros e evitava que as corredeiras da Segunda Catarata viessem a constituir um obstáculo à navegação. (Mokhtar, 2010, p.208)

A invenção e o uso da escrita hieroglífica, hierática e, posteriormente, demótica, foram cruciais para a administração do estado, a transmissão do conhecimento e o registro da história e da cultura kemética. As *Casas da Vida* (Per-Ankh), anexas aos templos, funcionavam como centros de estudo, bibliotecas, scriptoria e observatórios, onde escribas e sacerdotes se dedicavam à cópia de textos e à produção de conhecimento.

No Sinai e na Núbia, os egípcios trabalhavam em colaboração com as populações locais; consequentemente, as técnicas empregadas no processamento do metal passaram com facilidade de uma cultura para outra. Talvez por essa época a escrita faraônica – por intermédio da escrita protosinaíta, que influenciou –, tenha desempenhado um papel importante na invenção do alfabeto, ao mesmo tempo que a metalurgia do cobre se difundia, primeiro pela bacia do Nilo e depois para outras áreas. (Mokhtar, 2010, p.123)

No campo da Química e Tecnologias Aplicadas, os keméticos se destacaram na metalurgia (cobre, bronze, ouro), na fabricação de vidro e faiança, no desenvolvimento de pigmentos e corantes duradouros, na produção de cosméticos (como o kohl) e perfumes, e nas sofisticadas técnicas de mumificação, que demonstram um conhecimento prático de química e anatomia.

Um dos melhores exemplos da engenhosidade dos antigos egípcios é a mumificação, que ilustra o conhecimento profundo que tinham de inúmeras ciências, como a física, a química, a medicina e a cirurgia. Esse conhecimento era resultado do acúmulo de uma longa experiência. Por exemplo, à descoberta das propriedades químicas do natrão – encontrado em certas regiões do Egito, em particular no Uadi el-Natrum – seguiu-se a utilização das mesmas no cumprimento prático das exigências da crença na vida além-túmulo. Preservar o corpo humano era uma forma de dar realidade à crença. Análises recentes revelaram que o natrão se compõe de uma mistura de carbonato de sódio, bicarbonato de sódio, sal e sulfato de sódio. Os antigos egípcios conheciam, portanto, as funções químicas dessas substâncias. No processo de mumificação, o corpo era embebido em natrão durante setenta dias. O cérebro era extraído pelas narinas, e os intestinos removidos através de uma incisão num dos lados do corpo. Operações desse tipo exigiam um acurado conhecimento de anatomia, que é ilustrado pelo bom estado de conservação das múmias. (Mokhtar, 2010, p.135-136)

Subjacente a essas realizações estava uma profunda Filosofia e Ética, personificada no conceito de Maat – a ordem cósmica, a verdade, a justiça e a harmonia. Viver de acordo com Maat era o ideal ético que permeava a sociedade kemética, desde o faraó até o cidadão comum, e a busca pelo conhecimento e pela sabedoria era vista como essencial para essa harmonia. A filosofia egípcia antiga, como argumenta Obenga,

era "sistemática, racional e crítica", fornecendo o arcabouço intelectual para o florescimento das ciências.

Outro aspecto importante de Maat é sua concepção como um princípio cosmológico e social que representa a ordem e estabilidade dos vários aspectos da realidade, cósmica, social e humana. Segundo Cunha Júnior: "Maat é o princípio filosófico da antiguidade do Egito e Núbia. (Silva, 2024, p. 115)

Assim, Kemet não foi apenas uma civilização de monumentos imponentes, mas um farol de conhecimento cujas inovações e sistemas de pensamento estabeleceram fundamentos cruciais para o desenvolvimento científico e cultural subsequente em África e no mundo.

6.3 Núbia (Kush, Meroë): Centros de Inovação ao Sul de Kemet

Ao sul de Kemet, floresceu a igualmente antiga e sofisticada civilização Núbia, com seus sucessivos reinos de Kerma, Napata e, notadamente, Meroë. Esta região, compreendendo o atual Sudão e o sul do Egito, desenvolveu centros urbanos, tecnologias e uma cultura distintiva, interagindo dinamicamente com Kemet, mas também trilhando caminhos próprios de inovação. A Núbia não foi meramente uma periferia de Kemet, mas um polo civilizacional com contribuições significativas para a história africana (Mokhtar, 2010).

Com a rainha Shanakdakhete (por volta de -170 a -160) parece ter ascendido ao poder um matriarcado tipicamente local. É numa edificação em honra de seu nome, em Naga, que se encontram inscrições gravadas em hieróglifos meroítas. Tais inscrições contam-se entre as mais antigas de que se tem conhecimento. Esses hieróglifos foram tomados de empréstimo ao egípcio, mas diferem dele em vários aspectos. São escritos e lidos em sentido contrário ao dos textos egípcios, o que pode atestar um desejo deliberado de diferenciação. A esses hieróglifos corresponde uma escrita cursiva frequentemente abreviada; os signos parecem derivar em parte da escrita demótica usada no Egito, naquele período, para os documentos administrativos e privados. De qualquer forma, a língua meroíta, cuja natureza ainda é desconhecida, bem como seu sistema gráfico, é completamente diferente do egípcio. Os 23 signos usados representam as consoantes, algumas vogais e as silábicas; grupos de dois pontos geralmente separam uma palavra da outra. Em 1909, o especialista inglês F. L. Griffith achou a chave da transliteração. Desde então, os textos têm sido classificados em diferentes tipos, colocando--se em paralelo expressões comparáveis, principalmente as extraídas dos textos funerários. (Mokhtar, 2010, p.285)

Uma das mais notáveis realizações tecnológicas da Núbia foi o desenvolvimento da metalurgia do ferro, especialmente no período meroítico (c. 300 a.C. - 350 d.C.). Meroë tornou-se um dos principais centros de produção de ferro da África Antiga, como evidenciado pelas imensas pilhas de escórias de ferro encontradas em suas ruínas (Mokhtar, 2010). Além do ferro, os núbios também eram hábeis no trabalho com ouro – pelo qual a região era famosa desde a antiguidade – cobre e bronze (Mokhtar, 2010).

O vale do Nilo ocupa então um lugar de destaque na difusão do ferro na África. É possível que esse metal tenha sido trabalhado mais remotamente no vale superior do Nilo, do que no vale inferior, o que explicaria sua utilização frequente sob a XXV dinastia, originário de Dongola (por volta de -800). Todavia, ainda que o vale superior dispusesse ao mesmo tempo de minério de ferro e de florestas para a fabricação do carvão vegetal necessário à metalurgia do ferro, é somente a partir do século I antes da Era Cristã, com o desenvolvimento da civilização meroítica entre a Terceira e a Sexta Catarata, que o ferro se difundirá por vastas áreas. Portanto, foi sobretudo como iniciadora da civilização de Meroë que a cultura nilótica de Napata (do século VII ao século IV antes da Era Cristã) desempenhou um papel importante na difusão do ferro na África. (Ki-Zerbo, 2010, p. 876)

No campo da comunicação e registro, os meroítas desenvolveram a escrita meroítica, um sistema alfabético próprio com duas grafias: uma hieroglífica, usada em monumentos, e uma cursiva, mais comum no cotidiano. Embora derivada de modelos egípcios, a escrita meroítica representava uma língua indígena africana, distinta da egípcia, e sua criação demonstra um significativo avanço intelectual e uma afirmação de identidade cultural (Ki-Zerbo, 2010, p. 307-309). O contínuo esforço para seu completo deciframento busca desvendar ainda mais sobre esta civilização.

Significativamente, escavações na área da Etiópia antiga revelam documentos dignos do nome somente na Núbia propriamente, e não na Etiópia moderna. Na realidade, é na Núbia que encontramos pirâmides semelhantes àsquelas do Egito, templos subterrâneos, e escrita Meroítica, ainda não decifrada, mas intimamente relacionada com a escrita Egípcia. Curiosamente, embora este ponto não seja enfatizado, a escrita Núbia é mais evoluída do que a Egípcia. Enquanto a escrita Egípcia, mesmo em suas fases hierática e demótica, nunca havia eliminado totalmente sua essência hieroglífica, a escrita Núbia é alfabética. (Diop, 1974, p. 313-314)

A arquitetura e o urbanismo núbios também alcançaram um alto grau de desenvolvimento. Desde o período de Kerma (c. 2500–1500 a.C.), com suas construções em adobe e a impressionante *deffufa* (uma espécie de templo ou palácio maciço), até os templos monumentais dedicados a deuses como Ámon em Napata e

Meroë (por exemplo, o Templo do Leão em Meroë, adornado com relevos distintivos), e as características pirâmides de Meroë – mais íngremes e numerosas que as egípcias, servindo como túmulos reais cidades possuíam palácios, áreas residenciais e, em Meroë, complexos sistemas de reservatórios de água (hafirs) para abastecimento durante a estação seca (Mokhtar, 2010).

A transferência da capital poderia ser explicada também por motivos climáticos e econômicos. As estepes ofereciam a Méroe uma extensão muito maior que as bacias em torno de Napata, confinadas pelos desertos. Além da criação de animais desenvolveu-se a agricultura, pois essa área de chuvas de verão era muito propícia ao cultivo; enormes bacias de irrigação (hafirs) foram cavadas nas adjacências dos principais sítios. O comércio deve ter sido ativo: Méroe constituía um entreposto ideal para as rotas de caravanas entre o mar Vermelho, o Alto Nilo e o Chade. Acima de tudo, a abundância relativa de árvores e de arbustos fornecia o combustível necessário ao processamento do ferro, cujo minério é encontrado no arenito núbio. (Mokhtar, 2010, p.283)

A base da subsistência era a agricultura e a pecuária, adaptadas às condições do vale do Nilo e das savanas adjacentes. Cultivavam-se sorgo, milhete, cevada e algodão, entre outros, utilizando técnicas de irrigação como o *shaduf* e, posteriormente, a *saqia* (nora), para aproveitar ao máximo as águas do rio.

O reino de Kush contava com uma ampla e variada base de atividades econômicas, correspondente à diversidade geográfica de seu território. Este se estendia da Baixa Núbia ao sul de Sennar e à região de Djebel Moya na planície meridional de Gezira; compreendia também extensas áreas entre o vale do Nilo e o mar Vermelho. Amplas regiões a oeste do Nilo – de extensão ainda desconhecida – estavam provavelmente sob influência meroíta. Esse vasto território varia de zonas áridas até regiões que recebem quantidades consideráveis de chuvas no verão. Na Núbia, a atividade econômica baseava-se na agricultura característica do vale do Nilo, onde o rio é a única fonte de água. A terra arável, que em certas regiões está ausente ou se reduz a uma faixa estreita, estende-se em amplas bacias em alguns locais da Alta Núbia. O cultivo ribeirinho prolonga-se ao sul, ao longo das margens do Nilo e seus tributários. A situação geográfica da Baixa Núbia influenciou diretamente a vida política e socioeconômica; trabalhos arqueológicos recentes revelaram que no passado os níveis do Nilo eram baixos e, dado que a Núbia se situava fora da zona de chuva, suas condições ecológicas não eram adequadas ao desenvolvimento de uma agricultura que pudesse sustentar uma população considerável. Há a hipótese de que, durante o período inicial de Napata, a Baixa Núbia esteve totalmente despovoada por muito tempo; foi apenas a partir do século III ou II antes da Era Cristã que a região se repovoou, graças à introdução da *saqia*³². Na Alta Núbia, as planícies de inundação – tais como as bacias de Kerma, Letti e Nuri, cultiváveis graças às enchentes do Nilo ou, na ausência destas, ao uso de dispositivos de elevação de água – permitiram o desenvolvimento de grandes centros urbanos de considerável importância histórica, como em Barkal, Kawa, Tabo, Soleb, Amara, etc. Nessa área, a economia agrária desempenhou um papel mais importante; as plantações de tâmaras e videiras, sobretudo, são mencionadas com frequência nas inscrições de Taharqa, Harsiotef e Nastasen. (Mokhtar, 2010, p. 310-311)

A civilização Núbia, com seus reinos poderosos e suas inovações em metalurgia, escrita, arquitetura e gestão de recursos, representa, assim, um capítulo fundamental na história tecnológica e cultural da África, demonstrando uma capacidade de adaptação e criação que merece amplo reconhecimento.

6.4 África Ocidental: Os Grandes Impérios e a Cultura do Conhecimento (Gana, Mali e Songhai)

A região da África Ocidental, especialmente na vasta área do Sahel, foi palco do florescimento de grandes e prósperos impérios entre os séculos VIII e XVI, como Gana, Mali e Songhai. Esses estados não apenas controlavam as lucrativas rotas de comércio transaariano, mas também desenvolveram complexas estruturas administrativas, centros urbanos vibrantes e uma notável cultura do conhecimento, com destaque para cidades como Timbuktu, Djenné e Gao, que se tornaram faróis de erudição.

O Império do Gana, fundado pelo povo Soninquê, floresceu ao sul do deserto do Saara, na estratégica região entre os rios Níger e Senegal. Embora suas origens possam remontar ao século IV ou V, seu apogeu ocorreu entre os séculos VIII e XI. A estrutura política era centralizada na figura do rei, que detinha o título de "Gana" e era por vezes referido como *Kaya Maghan* (senhor do ouro). Considerado uma figura divina ou com poderes mágicos, o rei governava com o auxílio de ministros, conselheiros e governadores, e comandava um exército poderoso, que em seu auge poderia contar com até 200 mil homens. A sucessão ao trono era frequentemente matrilinear, com o sobrinho do rei (filho de sua irmã) sendo o herdeiro.

A economia de Gana era impulsionada fundamentalmente pelo comércio transaariano, no qual o ouro desempenhava um papel central. O império não era um produtor direto de ouro, mas controlava as ricas regiões auríferas do sul, como Bambuk e Buré, taxando o metal precioso que por ali transitava. Em troca do ouro, caravanas de comerciantes árabes e berberes traziam sal – um produto vital na região sudanesa –, além de cobre, tecidos e cavalos. A capital do império, Kumbi Saleh, era um próspero centro comercial e político, notavelmente dividida em duas seções: uma cidade onde residiam os comerciantes muçulmanos, com suas mesquitas, e a cidade

real, onde se localizava o palácio do rei, os bosques sagrados e onde se praticava a religião tradicional Soninquê. Além do comércio, a agricultura e a criação de animais também eram atividades econômicas importantes para a subsistência da população. (Fasi, 2010)

Culturalmente, o Império do Gana caracterizava-se pela coexistência da religião tradicional do povo Soninquê, que incluía o culto a divindades como a serpente mítica Wagadu Bida, e o Islã, introduzido por comerciantes do Norte da África. Embora o rei e a maior parte da população aderissem às crenças ancestrais, havia uma significativa presença muçulmana, com muitos muçulmanos atuando como conselheiros e administradores do reino, e uma política de tolerância religiosa. O declínio de Gana, a partir do século XI, é atribuído a uma combinação de fatores, incluindo a pressão de povos vizinhos, como os Almorávidas (cuja conquista direta é tema de debate entre historiadores), o possível esgotamento das minas de ouro mais acessíveis, secas prolongadas e a perda do monopólio comercial com o surgimento de novas rotas e reinos competidores. (Impérios Gana Mali e Songhai, s.d., p. 2).

O Império do Mali, um dos mais vastos e célebres da África Ocidental, sucedeu o Império do Gana em importância regional e teve seu apogeu entre os séculos XIII e XV. Sua fundação é atribuída a Sundiata Keita, também conhecido como Mari Djata, que, por volta de 1235, após a decisiva batalha de Kirina contra Sumaoro Kanté, rei de Sosso, unificou os diversos clãs do povo Mandinga e iniciou um processo de expansão territorial. Sob a liderança de Sundiata, o Mali consolidou seu controle sobre ricas minas de ouro localizadas em regiões como Bambuk, Buré e Galam, além de dominar as estratégicas rotas de comércio transaariano que movimentavam não apenas ouro, mas também sal, cobre, noz-de-cola e outros bens valiosos. A economia do império, portanto, assentava-se firmemente na exploração aurífera e na taxaço das atividades comerciais que atravessavam seus domínios.

O reinado de Mansa Musa, que governou de 1312 a 1337, é considerado o período de maior esplendor do Mali, projetando o império internacionalmente. A sua famosa peregrinação a Meca, realizada entre 1324 e 1325, envolveu uma comitiva de milhares de pessoas e uma quantidade extraordinária de ouro, cuja distribuição generosa, especialmente no Cairo, chegou a impactar o valor do metal na região e tornou a riqueza do Mali lendária no mundo árabe e na Europa. Ao retornar, Mansa Musa

trouxe consigo eruditos e arquitetos, como o poeta e arquiteto granadino Abu Ishak es-Saheli, que contribuiu para o desenvolvimento cultural e arquitetônico do império. Cidades como Timbuktu, Djenné e Gao transformaram-se em vibrantes centros comerciais e, crucialmente, em polos de cultura e saber islâmico, com Timbuktu se destacando pela sua mesquita e Universidade de Sankoré, que atraía estudantes e professores de diversas partes do mundo islâmico e fomentava um intenso comércio de livros.

A arquitetura do Mali, sob influência de figuras como Es-Saheli, viu o desenvolvimento e a disseminação de técnicas de construção em adobe, caracterizadas por telhados planos e o uso de tijolos de barro, resultando em imponentes mesquitas como a de Djingareyber em Timbuktu, também atribuída a ele, além de palácios. Essas construções refletiam uma fusão singular entre as tradições locais de edificação e os estilos arquitetônicos islâmicos. Apesar de seu apogeu, o Império do Mali começou a enfrentar um processo de declínio a partir do final do século XIV, motivado por disputas internas pelo trono, rebeliões de povos subjugados, ataques de grupos externos como os Tuaregues e os Mossis, e a gradual perda de controle sobre as rotas comerciais e as minas de ouro, o que abriu caminho para a ascensão de novos poderes na região, notadamente o Império Songhai.

O Império Songhai, cujo núcleo original se localizava ao longo do rio Níger com Gao como sua principal cidade desde o século VII e capital a partir do século XI, emergiu como uma grande potência na África Ocidental após o declínio do Império do Mali. Embora inicialmente subjugado pelo Mali, o povo Songhai gradualmente reconquistou sua autonomia e iniciou um processo de expansão territorial sob a liderança de Sonni Ali, que reinou de 1464 a 1492. Sonni Ali foi um exímio estrategista militar e um grande conquistador, responsável por incorporar importantes cidades comerciais como Timbuktu em 1468 e Djenné ao domínio Songhai, estabelecendo as bases para o vasto império.

Após a morte de Sonni Ali, o poder foi assumido por um de seus generais, Muhammad Turé, que adotou o título de Askia Muhammad e ficou conhecido como Askia, o Grande, reinando de 1493 a 1528. Sob seu governo, o Império Songhai atingiu seu apogeu, tornando-se o maior estado da história da África Ocidental, estendendo seus domínios do Oceano Atlântico até Kano, na atual Nigéria. Askia Muhammad

implementou um sistema de administração centralizado, com ministros responsáveis por áreas como finanças e justiça, dividiu o império em províncias governadas por seus representantes, e manteve um exército profissional e uma eficiente marinha de guerra fluvial no rio Níger. Sob seu patrocínio, Timbuktu e Djenné floresceram ainda mais como centros de estudos islâmicos, com Timbuktu consolidando sua reputação como um polo de erudição que atraía sábios de diversas regiões.

A economia do Império Songhai, assim como a de seus predecessores, baseava-se no controle das rotas de comércio transaariano, através das quais se negociavam ouro, sal, noz-de-cola, tecidos, cavalos e escravos. A agricultura e a pesca ao longo das férteis margens do rio Níger também eram fundamentais para o sustento da população. No entanto, após a morte de Askia Muhammad, o império enfrentou um período de instabilidade política, com disputas sucessórias enfraquecendo o poder central.

O legado mais duradouro desses impérios no campo do conhecimento reside nos centros de ensino superior e bibliotecas, com Timbuktu à frente. A Mesquita-Universidade de Sankore, juntamente com outras instituições em Timbuktu, atraía eruditos, professores e estudantes de diversas partes do mundo islâmico (Marzano e Bittencourt, 2013). O currículo incluía teologia islâmica, direito (Maliki), retórica, lógica, gramática, e há indicações de estudos em astronomia, matemática e medicina, frequentemente ligados às necessidades práticas (como o calendário e a determinação da qibla) e do comércio (contabilidade) (Niane, 2010). A produção, cópia e comércio de livros eram atividades intensas, resultando na formação de vastas bibliotecas particulares e institucionais, cujos manuscritos, muitos dos quais sobreviveram até hoje, atestam a vibrante vida intelectual da região (Impérios Gana Mali e Songhai, s.d.). Ahmed Baba, um dos mais célebres eruditos de Timbuktu no século XVI, possuía uma biblioteca pessoal com cerca de 1600 volumes.

Embora a metalurgia do ouro fosse a principal fonte de riqueza e não necessariamente uma inovação tecnológica do período (as técnicas de extração eram antigas), a capacidade de administrar a produção e o comércio em larga escala foi uma realização significativa desses impérios (Niane, 2010).

Os impérios da África Ocidental demonstram, portanto, uma notável combinação de poderio econômico, organização administrativa e um profundo investimento na cultura do conhecimento, deixando um legado intelectual que continua a ser explorado e valorizado.

6.5 Inovações na África Oriental e Meridional

A África Oriental e Meridional também foram palco de notáveis desenvolvimentos civilizacionais, com reinos e culturas que demonstraram grande capacidade de inovação em arquitetura, engenharia, metalurgia, comércio e sistemas de conhecimento.

6.5.1 Aksum e o Legado Civilizatório Etíope

O Reino de Aksum, localizado no que hoje corresponde ao norte da Etiópia e Eritreia, emergiu como uma potência comercial e cultural entre os séculos I e VII d.C., controlando rotas comerciais vitais entre a África, a Arábia e o mundo greco-romano.

A engenhosidade aksumita manifestou-se de forma proeminente em sua arquitetura monumental. As famosas estelas ou obeliscos de Aksum, gigantescos monólitos de granito finamente trabalhados, alguns com mais de 20 metros de altura, atestam um domínio excepcional da cantaria e da engenharia para seu transporte e ereção. Palácios como o de Ta'akha Maryam, com suas complexas estruturas e uso de pedra e madeira, também evidenciam essa maestria (Mokhtar, 2010).

No campo da engenharia hidráulica e agricultura, os aksumitas desenvolveram barragens, como a de Safra, e cisternas para o manejo da água, além de praticarem a agricultura em terraços para otimizar o uso do solo montanhoso. Aksum foi um dos primeiros estados africanos a cunhar suas próprias moedas em ouro, prata e bronze, a partir do reinado de Endubis (final do século III d.C.), o que facilitou o comércio e demonstrou sua soberania e sofisticação econômica. (Mokhtar, 2010)

A escrita Ge'ez, um sistema alfabético derivado de modelos sul-arábicos, foi adaptada para a língua local e tornou-se o veículo para a literatura religiosa, histórica e administrativa, especialmente após a conversão do Rei Ezana ao cristianismo no século IV. O legado arquitetônico etíope continuou a se desenvolver nos séculos

seguintes, com a dinastia Zagwe (séculos XII-XIII) sendo responsável pelas extraordinárias igrejas monolíticas de Lalibela, escavadas diretamente na rocha, um feito de engenharia e expressão artística sem paralelo. (Mokhtar, 2010)

6.5.2 A Civilização Suaíli e as Tecnologias Marítimas na Costa Oriental

Ao longo da costa da África Oriental, entre os séculos VIII e XV, floresceu a civilização Suaíli, uma cultura urbana e mercantil composta por diversas cidades-estado como Kilwa, Mogadíscio, Lamu, Malindi e Sofala (Fasi, 2010). Sua prosperidade derivava do intenso comércio no Oceano Índico, conectando o interior africano com a Arábia, Pérsia, Índia e até mesmo a China. (Marzano e Bittencourt, 2013)

Para sustentar esse comércio, os suaílis desenvolveram sofisticadas tecnologias marítimas. Eram hábeis construtores navais, produzindo embarcações como o *dhow* (em suas variantes locais como o *mtepe*), que eram adequadas para a navegação oceânica. Crucialmente, possuíam um profundo conhecimento dos ventos monstônicos, utilizando-os para planejar suas viagens de longa distância através do Oceano Índico. (Marzano e Bittencourt, 2013)

O urbanismo e a arquitetura das cidades suaílis são testemunhos de sua riqueza e organização. As cidades eram caracterizadas por construções em pedra coralina, incluindo mesquitas elaboradas (como a Grande Mesquita de Kilwa), palácios (como o de Husuni Kubwa em Kilwa, com seus pátios e abóbadas) e casas de vários andares com portas e nichos decorados. A cultura suaíli, com sua língua bantu enriquecida por empréstimos árabes e sua adoção do Islã, criou uma identidade cosmopolita e vibrante na costa oriental africana. (Marzano e Bittencourt, 2013; Ki-Zerbo, 2010)

6.5.3 Grande Zimbabwe e as Culturas do Interior da África Austral

No interior da África Austral, a cultura do Zimbabwe (séculos XI-XV) representa outro pico de desenvolvimento civilizacional, cujo expoente máximo é o sítio arqueológico do Grande Zimbabwe. Este vasto complexo urbano, caracterizado por sua

impressionante arquitetura em pedra a seco (sem uso de argamassa), inclui o Complexo da Colina (considerado a residência real), o Grande Recinto (com suas muralhas elípticas e a torre cônica) e o Vale das Ruínas. A escala e a sofisticação dessas construções demonstram um planejamento arquitetônico avançado e uma organização social capaz de mobilizar grande quantidade de mão de obra e recursos. (Niane, 2010; Marzano e Bittencourt, 2013)

A economia do Grande Zimbabwe e dos estados subsequentes da cultura do Zimbabwe, como Khami e Dhlo-Dhlo, baseava-se na pecuária, agricultura e, fundamentalmente, na mineração e metalurgia. A região era rica em ouro, cobre e ferro, e os povos locais desenvolveram técnicas para extrair e processar esses metais, produzindo ferramentas, armas e adornos. O ouro, em particular, era um importante item de comércio, conectando o interior da África Austral com as redes comerciais do Oceano Índico através de intermediários na costa, como os suaílis. A complexa organização social e política permitiu a emergência de um estado poderoso e influente na região. (Niane, 2010; Marzano e Bittencourt, 2013)

Esses exemplos da África Oriental e Meridional, juntamente com Kemet, Núbia e os impérios da África Ocidental, ilustram a diversidade e a profundidade das inovações e dos sistemas de saber que caracterizaram o continente africano muito antes da chegada dos europeus, desafiando narrativas simplistas e revelando um rico patrimônio de realizações intelectuais e tecnológicas. (Niane, 2010; Marzano e Bittencourt, 2013)

6.6 Domínios Científicos e Tecnológicos Transversais na África Pré-Colonial

Além dos grandes centros civilizacionais, diversas inovações e sistemas de conhecimento se desenvolveram e se difundiram por vastas regiões do continente africano, muitas vezes de forma transversal, adaptando-se e evoluindo em diferentes contextos culturais. Esses domínios demonstram a profundidade e a amplitude da criatividade tecnológica e do pensamento científico na África pré-colonial.

Metalurgia: A Idade do Ferro Africana e Suas Implicações

A metalurgia representa uma das mais significativas revoluções tecnológicas na história da África, com o domínio do ferro, do cobre, do bronze e do ouro transformando sociedades, economias e paisagens. A questão da origem da metalurgia do ferro no continente é complexa, com evidências apontando tanto para a difusão a partir de centros como Meroë e Cartago, quanto para a possibilidade de invenção autóctone em diversas regiões subsarianas (Mokhtar, 2010; Ki-Zerbo, 2010)

Sítios arqueológicos como Taruga, associado à cultura Nok na atual Nigéria, revelam fornos de fundição de ferro datados do século VI ao V a.C., indicando uma tradição metalúrgica antiga e independente (Marzano e Bittencourt, 2013; Mokhtar, 2010). A difusão da tecnologia do ferro pela África subsariana, frequentemente associada à expansão dos povos de língua bantu, teve um impacto profundo, permitindo a fabricação de ferramentas agrícolas mais eficientes (machados, enxadas) para o desmatamento e o cultivo de novas terras, e de armas mais resistentes, alterando as dinâmicas sociais e políticas (Mokhtar, 2010; Ki-Zerbo, 2010). Os ferreiros frequentemente ocupavam uma posição especial nas sociedades africanas, detentores de um conhecimento técnico e, por vezes, espiritual, e existia uma grande variedade de tipos de fornos e técnicas de fundição adaptadas aos minérios e condições locais (Mokhtar, 2010).

O trabalho com o cobre e suas ligas (bronze, latão) também atingiu um alto grau de sofisticação em várias regiões. As escavações em Igbo-Ukwu, na Nigéria, revelaram artefatos de bronze datados do século IX d.C., feitos com a técnica da cera perdida, demonstrando um virtuosismo artístico e técnico notável, com peças de grande complexidade e delicadeza. Os famosos bronzes do Reino do Benin, a partir do século XIII, também produzidos pela técnica da cera perdida, representavam figuras reais, cenas da corte e divindades, e são testemunhos da habilidade dos metalurgistas e da importância desses artefatos na vida cerimonial e política (Marzano e Bittencourt, 2013). Em regiões como a bacia do Congo e a África Austral, o cobre também era amplamente explorado e trabalhado para a produção de ferramentas, adornos e como moeda (Niane, 2010)

O ouro, abundante em várias partes da África, como a África Ocidental (Bambuk, Buré, Akan) e a África Austral (Zimbabwe), foi extensivamente explorado e trabalhado. As técnicas incluíam a mineração aluvionar e em veios, e a fundição e moldagem do ouro para criar joias, regalias e objetos de comércio, sendo uma das principais fontes de riqueza para impérios como Gana, Mali e Monomotapa (Grande Zimbabwe) (Niane, 2010; Fasi, 2010).

A metalurgia na África pré-colonial não foi apenas uma atividade técnica, mas um motor de transformações sociais, econômicas e culturais, demonstrando a capacidade de inovação e adaptação dos povos africanos no domínio e transformação dos recursos minerais.

Saberes Matemáticos e Astronômicos em Diversas Culturas

Embora Kemet se destaque por seus avanços documentados em matemática e astronomia, diversos outros povos e culturas africanas desenvolveram seus próprios sistemas de contagem, medição do tempo e observação dos céus, adaptados às suas necessidades e cosmologias. Esses saberes, muitas vezes intrinsecamente ligados à vida cotidiana, à agricultura, à navegação, aos rituais e à organização social, revelam uma longa tradição de pensamento abstrato e de compreensão dos ritmos naturais no continente.

Evidências arqueológicas sugerem uma antiguidade notável para o pensamento matemático na África. O Osso de Ishango, encontrado na região do Lago Eduardo (atual República Democrática do Congo), datado entre 20.000 e 6.500 a.C., apresenta uma série de entalhes agrupados que foram interpretados por alguns pesquisadores como um sistema de numeração, possivelmente indicando sequências de números primos, operações aritméticas simples ou um calendário lunar (Ki-Zerbo, 2010). Embora seu significado exato ainda seja debatido, o Osso de Ishango é um testemunho da capacidade humana de abstração e registro numérico em um passado remoto.

No campo da astronomia, um dos mais antigos complexos arqueoastronômicos conhecidos é o de Nabta Playa, localizado no deserto da Núbia, no sul do Egito. Datado de pelo menos 4500 a.C., este sítio apresenta círculos de pedra e

alinhamentos megalíticos que indicam observações sofisticadas do solstício de verão e de importantes constelações, como Órion. Esses alinhamentos provavelmente auxiliavam na previsão da chegada das chuvas monções, cruciais para a sobrevivência em um ambiente árido, e podem ter tido também significados rituais e cosmológicos (Ki-Zerbo, 2010).

O conhecimento empírico dos movimentos celestes era difundido entre diversos povos africanos, mesmo aqueles sem sistemas de escrita formalizados. Cheikh Anta Diop ressalta que todos os povos negros da África, mesmo os que não desenvolveram uma escrita, possuem um calendário lunar-solar mais ou menos complexo e um conhecimento empírico dos movimentos dos astros (Diop, 1998, p. 264). Os San (Bochimanes) da África Austral, por exemplo, desenvolveram um vasto conhecimento astronômico, distinguindo numerosas estrelas e constelações, cujos nomes frequentemente se associavam a animais e heróis míticos. Utilizavam esse saber para orientação espacial e para a contagem do tempo (Ki-Zerbo, 2010).

Nos grandes centros urbanos e intelectuais da África Ocidental, como Timbuktu, a matemática e a astronomia eram estudadas, principalmente no contexto das ciências islâmicas. Esses conhecimentos eram aplicados na determinação dos horários de oração, na orientação para Meca (qibla), na elaboração de calendários e na contabilidade comercial (Niane, 2010). Embora a ênfase fosse frequentemente na aplicação de conhecimentos já estabelecidos no mundo islâmico, a presença desses estudos indica uma valorização do pensamento matemático e da observação astronômica.

A diversidade de sistemas de numeração e de calendários em todo o continente, muitos dos quais baseados em ciclos lunares, solares ou estelares e adaptados a ecologias específicas, atesta a capacidade africana de desenvolver saberes matemáticos e astronômicos funcionais e significativos dentro de seus próprios contextos culturais e ambientais. Esses conhecimentos eram vitais para a agricultura, a navegação, a organização de festividades e a compreensão do lugar do ser humano no cosmos.

Práticas Médicas, Farmacopeia e Saúde Pública

Paralelamente aos avanços médicos documentados em Kemet, diversas outras sociedades africanas desenvolveram sistemas de cura complexos, baseados em um profundo conhecimento empírico do corpo humano, do ambiente natural e de uma vasta farmacopeia. Esses sistemas frequentemente integravam abordagens físicas e espirituais para a manutenção da saúde e o tratamento de enfermidades, demonstrando uma compreensão holística do bem-estar.

O conhecimento e o uso de plantas medicinais eram extensivos em todo o continente africano. Cada ecossistema fornecia uma rica variedade de ervas, raízes, cascas e sementes com propriedades terapêuticas, cujo conhecimento era cuidadosamente preservado e transmitido por especialistas em cura, como os *nganga* nos reinos da savana da África Central (Niane, 2010) ou os *ombiasy* em Madagáscar (Mokhtar, 2010). A medicina suaíli na costa oriental, por exemplo, combinava elementos da tradição árabe com um profundo saber local sobre a flora medicinal (Niane, 2010). Este vasto conhecimento etnobotânico e farmacológico representava uma verdadeira ciência da cura, adaptada às condições e necessidades locais (Marzano e Bittencourt, 2013).

Além da farmacopeia, há evidências de práticas cirúrgicas em diversas partes da África. A trepanação craniana, uma intervenção complexa, era praticada em sítios do Neolítico Pastoral na África Oriental, como em Gamble's Cave no Quênia, com exemplos datando de vários milênios antes da era comum (Ki-Zerbo, 2010). Essa prática também é documentada em Madagáscar (Mokhtar, 2010). Embora as fontes não detalhem extensivamente outras cirurgias em todas as regiões, a existência da trepanação sugere um nível de conhecimento anatômico e habilidade cirúrgica considerável. As pinturas rupestres dos Garamantes no Saara também foram interpretadas como representando possíveis cenas de tratamento ou intervenções cirúrgicas, indicando a antiguidade dessas práticas médicas (Mokhtar, 2010).

Os sistemas de diagnóstico e tratamento frequentemente envolviam especialistas que possuíam não apenas conhecimento técnico, mas também um papel social e espiritual importante. Esses curandeiros utilizavam métodos de observação, palpação e, em muitos casos, divinação para identificar as causas das doenças, que podiam ser vistas

como resultado de desequilíbrios físicos, espirituais ou sociais. Os tratamentos combinavam o uso de medicamentos naturais com rituais, encantamentos e aconselhamento, buscando restaurar a harmonia do indivíduo e da comunidade.

Embora o conceito de saúde pública nos moldes modernos não seja diretamente aplicável, muitas sociedades africanas possuíam práticas e conhecimentos que contribuíam para o bem-estar coletivo. Isso incluía conhecimentos sobre higiene, o uso de plantas para purificação da água ou do ambiente, e sistemas de quarentena ou isolamento em casos de doenças contagiosas. A organização social e os sistemas de parentesco também desempenhavam um papel na provisão de cuidados aos doentes e vulneráveis.

A riqueza e a diversidade das práticas médicas tradicionais africanas, incluindo sua extensa farmacopeia e intervenções como a cirurgia, demonstram uma longa história de observação, experimentação e desenvolvimento de soluções para os desafios da saúde, constituindo um valioso patrimônio de conhecimento.

Tecnologias Agrícolas, Gestão Ambiental e Segurança Alimentar

As sociedades africanas pré-coloniais desenvolveram uma impressionante diversidade de tecnologias agrícolas e sistemas de manejo dos recursos naturais, que lhes permitiram sustentar populações, adaptar-se a uma vasta gama de ambientes – de desertos a florestas tropicais – e garantir a segurança alimentar ao longo de milênios. Esses saberes refletem um profundo conhecimento dos ecossistemas locais, dos ciclos naturais e das propriedades de plantas e animais.

Um dos legados mais significativos da África para o mundo é a domesticação de um conjunto único de plantas e animais. O continente africano é um dos centros primários de origem da agricultura, com a domesticação de espécies fundamentais como o sorgo, diversas variedades de milhete (como o fonio e o pérola), o arroz africano (*Oryza glaberrima*), o inhame africano, o teff, o dendê (palmeira de óleo), o café, a melancia, o quiabo, entre muitas outras (Mokhtar, 2010; Ki-Zerbo, 2010). No campo da pecuária, a domesticação de gado bovino (com possíveis centros autóctones na África), ovelhas, cabras, o asno africano e a galinha-d'angola também foram cruciais (Ki-Zerbo, 2010).

Os sistemas agrícolas eram extremamente diversificados, refletindo a adaptação às condições ecológicas locais. Praticava-se o cultivo itinerante (ou de pousio), a rotação de culturas, a policultura (associação de diferentes plantas na mesma área, aumentando a resiliência e a produtividade), a agricultura de oásis no Saara, a agricultura irrigada em vales fluviais como o Nilo e em outras regiões com disponibilidade de água, e a agricultura de sequeiro em áreas de savana (Mokhtar, 2010; Marzano e Bittencourt, 2013).

As técnicas de manejo do solo e da água também eram variadas. Em regiões montanhosas como a Etiópia e partes da África Ocidental, desenvolveu-se a agricultura em terraços para controlar a erosão e otimizar o uso da terra e da água (Fasi, 2010). Sistemas de irrigação por canais, poços, e o uso de instrumentos como o *shaduf* e a *saqia* (nora) eram empregados para levar água às plantações, especialmente em Kemet e Núbia, mas também em outras áreas (Mokhtar, 2010).

Muitas sociedades demonstravam um conhecimento sofisticado que hoje poderíamos associar à agrofloresta, integrando o cultivo de árvores úteis, como o dendezeiro, o karité (de onde se extrai manteiga vegetal) e diversas árvores frutíferas, com as lavouras anuais, criando sistemas produtivos mais resilientes e diversificados (Ki-Zerbo, 2010).

Para garantir a segurança alimentar, desenvolveram-se diversas técnicas de conservação e processamento de alimentos, como a secagem ao sol (para grãos, frutas, carne e peixe), a defumação, a fermentação (para produzir bebidas e conservar alimentos como o leite), e a construção de celeiros e outros sistemas de armazenamento para proteger as colheitas de pragas e da umidade (Mokhtar, 2010).

Embora o termo "gestão ambiental" seja moderno, muitas práticas agrícolas tradicionais africanas eram inerentemente sustentáveis, baseadas em um conhecimento íntimo dos ecossistemas e na necessidade de preservar os recursos para as futuras gerações. A rotação de culturas e o sistema de pousio, por exemplo, permitiam a recuperação da fertilidade do solo. A diversidade de cultivos e a manutenção de variedades locais também contribuíam para a resiliência dos sistemas agrícolas frente a variações climáticas e pragas.

Esses saberes e tecnologias agrícolas ancestrais não apenas permitiram o florescimento de complexas sociedades africanas, mas também representam um valioso repositório de conhecimentos para os desafios contemporâneos da agricultura sustentável e da segurança alimentar.

Tecnologias Têxteis: Inovação em Fibras, Tinturas e Tecelagem

A produção têxtil na África pré-colonial representa um campo de notável inovação tecnológica e expressão cultural, onde o domínio de fibras, a química das tinturas e a mecânica da tecelagem se uniram para criar tecidos de grande beleza, significado e valor. Longe de serem meras vestimentas, os tecidos africanos frequentemente encapsulavam conhecimentos técnicos sofisticados, sistemas simbólicos e identidades sociais.

Diversas fibras eram utilizadas, adaptadas aos ecossistemas locais. Em Kemet, o linho era a principal fibra, cultivado e processado com habilidade para produzir tecidos de diferentes qualidades, desde os mais finos para a elite até os mais robustos para o uso cotidiano (Mokhtar, 2010). Na África Ocidental e em outras regiões, o algodão era amplamente cultivado e tecido (Fasi, 2010). Em regiões como a bacia do Congo, a ráfia, extraída das folhas de palmeiras, era transformada em tecidos de alta qualidade, alguns dos quais serviam como moeda ou vestuário de prestígio, exigindo um complexo processo de extração e preparação da fibra antes da tecelagem (Niane, 2010).

A química das tinturas naturais era um campo de conhecimento empírico crucial. O índigo (*elu* em iorubá), extraído de plantas do gênero *Indigofera* ou *Lonchocarpus*, era amplamente utilizado na África Ocidental, especialmente pelo povo iorubá na produção dos tecidos Adire, conferindo-lhes suas características tonalidades azuis profundas. O processo de extração do corante e sua fixação nas fibras envolvia conhecimentos específicos sobre fermentação e mordentes. Outras plantas e minerais forneciam uma paleta variada de cores, como o vermelho, amarelo e preto, cujos significados simbólicos eram tão importantes quanto suas propriedades tintoriais, como observado nos tecidos Kente de Gana.

As técnicas de tecelagem variavam consideravelmente, utilizando diferentes tipos de teares. Em Kemet, utilizavam-se inicialmente teares horizontais e, posteriormente, verticais (Mokhtar, 2010). Na África Ocidental, para a produção do Kente, os tecelões (tradicionalmente homens) utilizam teares de faixas, que produzem longas e estreitas tiras de tecido ricamente padronadas, que são depois costuradas para formar peças maiores. A complexidade dos padrões geométricos do Kente, como os *adinkrahene* ou outros motivos com nomes e significados específicos, revela um sofisticado entendimento de geometria, simetria e sequências, constituindo um sistema de saberes matemáticos incorporado ao tecido. Similarmente, os Aso Òkè iorubás, tecidos em teares complexos, também exibem padrões intrincados e um alto nível de habilidade técnica.

As técnicas de tingimento por reserva, como as empregadas no Adire iorubá, demonstram grande engenhosidade na criação de padrões. O método *Adire Oniko* envolve amarrar ou dobrar o tecido com fio de ráfia antes do tingimento; o *Adire Alabere* utiliza a costura com ráfia para criar o desenho que resistirá à tintura; e o *Adire Eleko* emprega a aplicação de uma pasta de amido (de mandioca ou milho) sobre o tecido, que atua como agente de reserva, podendo ser aplicada à mão livre ou com estênceis. Cada técnica exigia um conhecimento preciso dos materiais e do processo para alcançar os resultados desejados.

As tecnologias têxteis na África pré-colonial, portanto, iam muito além da simples produção de vestimentas. Elas envolviam um conhecimento profundo de botânica (fibras e corantes), química (processos de tingimento), mecânica (teares) e, em muitos casos, matemática e design (criação de padrões), constituindo um importante campo de inovação e expressão cultural.

6.7 Sistemas de Ensino e Transmissão de Saberes Especializados na África Pré-Colonial

A preservação e a continuidade das ricas tradições científicas e tecnológicas africanas dependiam de eficazes sistemas de ensino e transmissão de conhecimento. Embora variados em forma e estrutura, esses sistemas garantiam que os saberes especializados em áreas como metalurgia, medicina, arquitetura, agricultura,

astronomia e tecelagem fossem passados de geração em geração, adaptando-se e evoluindo ao longo do tempo.

A tradição oral desempenhava um papel central e fundamental, não apenas na transmissão da história e dos valores culturais, mas também na veiculação de conhecimentos técnicos e científicos complexos. Amadou Hampâté Bâ destaca que, na África tradicional, a educação era essencialmente prática e visava integrar o indivíduo à sua comunidade e ao seu meio ambiente (Ki-Zerbo, 2010). A palavra falada, nas mãos de mestres e especialistas, convertia-se em um veículo preciso para comunicar fórmulas, processos, observações e as genealogias de ofício que validavam o conhecimento.

O modelo predominante de ensino para ofícios especializados era a aprendizagem prática e o discipulado. A transmissão de conhecimentos técnicos em áreas como ferraria, cerâmica, tecelagem, agricultura, caça, pesca e medicina tradicional era geralmente assegurada no seio das famílias ou dos clãs de especialistas, através de um longo período de aprendizado direto com um mestre (Ki-Zerbo, 2010). Em Kemet, por exemplo, ofícios como pedreiro, carpinteiro ou metalúrgico eram frequentemente transmitidos de pai para filho, através da observação e da prática continuada (Mokhtar, 2010). Este sistema garantia não só a aquisição de habilidades manuais, mas também a internalização dos saberes teóricos e éticos associados à profissão.

Em muitas sociedades, o conhecimento técnico era mantido e transmitido dentro de linhagens familiares ou associações de ofício, que funcionavam de maneira similar a guildas. Esses grupos controlavam o acesso ao conhecimento especializado, garantiam a qualidade do trabalho e preservavam os segredos e as inovações de sua arte (Niane, 2010). A iniciação frequentemente desempenhava um papel crucial na transmissão de certos conhecimentos técnicos e dos aspectos mais esotéricos ou sagrados associados a ofícios como a ferraria (considerada em muitas culturas uma atividade com forte carga espiritual) ou a medicina tradicional (Ki-Zerbo, 2010).

Existiam também centros de ensino mais formalizados ou reconhecidos. Em Kemet, as "Casas da Vida" (Per-Ankh) funcionavam como bibliotecas, scriptoria, escolas superiores e centros de pesquisa, onde se ensinava a escrita, as ciências (matemática, astronomia), a medicina e a teologia, e onde se copiavam e produziam textos sagrados e científicos (Mokhtar, 2010). Na África Ocidental, as cidades de

Timbuktu e Djenné tornaram-se renomados centros de erudição islâmica a partir do século XIII. As mesquitas-universidades, como Sankore em Timbuktu, atraíam estudantes e mestres de vastas regiões, e o ensino se dava através de círculos de estudo em torno de xeques (mestres), com ênfase na memorização, no debate e na interpretação de textos clássicos sobre direito, teologia, gramática, lógica, e também sobre matemática e astronomia aplicadas (Fasi, 2010; Niane, 2010; Impérios Gana Mali e Songhai, [s.d.]). A cópia e o comércio de manuscritos eram atividades centrais nesses núcleos intelectuais.

Os materiais de ensino variavam desde a demonstração prática e a repetição, essenciais na aprendizagem de ofícios manuais, até o uso de modelos, provérbios, canções mnemônicas e, nos centros letrados, o estudo intensivo de textos e manuscritos. Em todos esses sistemas, o respeito pelo mestre e a dedicação ao aprendizado eram valores fundamentais.

Portanto, a África pré-colonial possuía sistemas educacionais diversificados e eficazes para a transmissão de um vasto corpo de saberes especializados, garantindo a continuidade de suas inovações científicas e tecnológicas e a formação de novas gerações de especialistas.

6.8 Considerações Finais: O Legado Contínuo e a Relevância para uma Educação Afrocentrada e Transformadora

Ao longo deste capítulo, buscou-se descortinar uma parcela do vasto e multifacetado legado de inovações científicas, tecnológicas e os sofisticados sistemas de saber desenvolvidos pelas civilizações africanas no período pré-colonial. Desde os fundamentos da ciência e da engenharia estabelecidos em Kemet e na Núbia, passando pela efervescência intelectual e comercial dos grandes impérios da África Ocidental, até as realizações arquitetônicas e as tecnologias marítimas e de mineração na África Oriental e Austral, emerge um panorama de extraordinária criatividade e desenvolvimento endógeno. As explorações em domínios transversais como a metalurgia, os saberes matemáticos e astronômicos, as ricas práticas médicas e farmacológicas, as engenhosas tecnologias agrícolas e têxteis, e os eficazes sistemas de ensino e transmissão de conhecimento, demonstram de forma inequívoca

a capacidade africana de observar, inovar e construir sociedades complexas e sustentáveis.

Este resgate histórico e intelectual transcende a mera correção de omissões passadas; ele se configura como um ato fundamental de combate ao epistemicídio que por séculos buscou negar ou diminuir a contribuição africana para o patrimônio da humanidade. Reconhecer a África como berço não apenas da humanidade, mas também de avançados sistemas de conhecimento, é essencial para desconstruir narrativas eurocêntricas e para promover uma compreensão mais justa e completa da história global. Como argumenta Cheikh Anta Diop, a redescoberta do passado africano é uma necessidade vital para os povos africanos e sua diáspora, fundamental para a restauração de sua continuidade histórica e consciência cultural (Diop, [s.d.]).

O legado aqui explorado possui uma relevância direta e transformadora para a proposta de uma educação afrocentrada, especialmente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), conforme defendido nesta pesquisa. A incorporação desses saberes ancestrais nos currículos da EPT não se trata apenas de uma adição de conteúdo exótico, mas de uma reconfiguração epistemológica que valorize a ancestralidade africana e promova uma formação integral e crítica.

Ao apresentar aos estudantes brasileiros a magnitude das realizações científicas e tecnológicas africanas, uma EPT afrocentrada contribui significativamente para o fortalecimento de identidades culturais e autoestima, contrapondo-se aos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual que o racismo provoca no ambiente escolar. Conhecer e valorizar a matemática, a medicina, a engenharia, a metalurgia e outras ciências e tecnologias desenvolvidas em África pode inspirar um novo senso de orgulho e pertencimento, e demonstrar que a excelência intelectual e a capacidade de inovação não são monopólio de nenhuma cultura.

Ademais, a inclusão desses legados enriquece a formação de todos os discentes, independentemente de sua origem étnico-racial, ao ampliar sua compreensão sobre a diversidade das contribuições humanas para o conhecimento e ao prepará-los para um mundo multicultural e interconectado. O estudo das soluções tecnológicas e dos sistemas de saber africanos – como as práticas de agricultura sustentável, o conhecimento da farmacopeia natural, ou os princípios éticos africanos que

orientavam a busca pelo conhecimento em Kemet (Ribeiro, 2014) – pode, inclusive, oferecer perspectivas valiosas e inspiração para enfrentar desafios contemporâneos nas diversas áreas da EPT.

Portanto, o reconhecimento e a integração ativa dos legados de inovação das civilizações africanas pré-coloniais na EPT são importantes para a decolonização do currículo e para a construção de um espaço educacional verdadeiramente emancipador. Ao trazer a África para o centro do processo educativo, não como objeto de estudo exótico, mas como sujeito de sua própria história e produtora de conhecimento relevante e sofisticado, a EPT pode cumprir seu potencial de formar integralmente cidadãos críticos, conscientes de sua herança cultural e preparados para transformar a sociedade em direção à justiça e à equidade racial. Este é o potencial transformador que se vislumbra ao reconhecer e celebrar a profunda e duradoura contribuição africana para o saber universal.

7. RESGATE DA HERANÇA AFRICANA: PRESERVAÇÃO CULTURAL E REAFIRMAÇÃO IDENTITÁRIA

O resgate dos valores e da cultura africana tem se mostrado um movimento essencial na reconstituição da identidade de povos e nações que possuem raízes nesse vasto continente. Ao longo da história, especialmente durante o período de colonização e escravidão, muitos elementos culturais e identitários africanos foram brutalmente suprimidos, diluídos ou distorcidos, um processo que não apenas enfraqueceu a conexão entre os descendentes de africanos e suas origens, mas também fomentou a marginalização e desvalorização dessas culturas no contexto global. Essa sistemática destruição e desvalorização dos saberes tradicionais africanos, como define Nogueira (2020), configura um epistemicídio. Nesse sentido, para uma compreensão mais aprofundada, é fundamental revisitar o conceito de cultura proposto por Munanga (2016/2017) que afirma que desenvolvimento também é cultura, pois apenas os seres humanos e suas sociedades conseguem modificar a natureza, gerar riquezas, criar ciências e tecnologias que contribuem para melhorar a vida em aspectos como saúde, alimentação, transporte, comunicação e na criação de instituições que promovem nacionalismos cívicos, formas democráticas e o bem-estar geral.

A cultura não é somente música, dança, artes, religião, cinema, literatura. A ciência, a tecnologia e a educação como veículo de transmissão do conhecimento também são categorias de cultura. Diz-se que os países que investiram maciçamente na educação de boa qualidade são os mais desenvolvidos hoje. Mas o desenvolvimento equilibrado é aquele que não degrada a natureza e não destrói a cultura de um povo, isto é, a sua visão do mundo e do universo, as suas religiões, a sua história e as suas tradições, embora tais tenham dinâmica própria. (Munanga, 2016/2017, p. 168-190)

Nesse sentido, pretende-se explorar nesse capítulo a importância da revitalização dos valores e da cultura africana como uma forma de reafirmação identitária e resistência cultural. O processo de resgate cultural é analisado sob a perspectiva histórica, considerando os impactos da diáspora africana, e no contexto contemporâneo, onde movimentos sociais, acadêmicos e culturais têm trabalhado para recuperar e celebrar as tradições, línguas, espiritualidades e práticas ancestrais. Nesse sentido, Munanga afirma que embora as culturas africanas

fizessem parte do cotidiano de todos os brasileiros sem distinção de “raça”, elas não foram colocadas no mesmo pé de igualdade que os aportes culturais

de origem europeia; não foram incluídas como resultantes de uma história no processo de formação do cidadão brasileiro de modo geral. Cruzando o Brasil do norte ao sul, do leste ao oeste, passando pelo centro, encontramos a cultura negra, produto da história e das condições sociais, que muitas vezes é vivida e consumida inconscientemente por todos os brasileiros. (Munanga, 2016/2017, p. 168-190)

A revitalização cultural africana, especialmente no contexto das diásporas, é forma de resistência à opressão e de reafirmação identitária. Este processo envolve não apenas o resgate de tradições e costumes que foram historicamente suprimidos, mas também a reconstrução de um senso de pertencimento que foi corroído pela colonização e pela escravidão. Ao nos reconectarmos com nossas raízes culturais, não apenas nos fortalecemos individual e coletivamente, mas também contestamos as estruturas de poder que tentaram, durante séculos, marginalizar e apagar essas culturas. Asante (2014) explica que essa recuperação da centralidade africana é uma forma de descolonização mental, onde os indivíduos e as comunidades resgatam suas tradições e conhecimentos para se afirmar de maneira autônoma.

A preservação e revitalização das línguas africanas são um dos principais pilares dessa resistência cultural. A supressão colonial das línguas nativas representou uma violência epistêmica, pois, como nos lembra Thiong'o (1994), a língua carrega a cultura inteira de um povo e sua subjugação é forma de dominação. Portanto, a revitalização linguística promove a reconexão com as raízes e o fortalecimento identitário afrodiaspórico.

A língua carrega a cultura, e a cultura carrega, particularmente através da oratória e da literatura; todo o conjunto de valores pelos quais passamos a perceber a nós mesmos e nosso lugar no mundo. A forma como as pessoas se percebem afeta a maneira como elas olham para sua cultura, para sua política e para a produção social de riqueza, para toda a sua relação com a natureza e com outros seres. A língua é, portanto, inseparável de nós mesmos como uma comunidade de seres humanos com uma forma e caráter específicos, uma história específica, uma relação específica com o mundo. (Thiong'o, 1994, p. 16, tradução nossa)

Organizações comunitárias e movimentos culturais em diversos países, inclusive no Brasil, têm promovido o ensino de línguas africanas, como iorubá e quicongo, como uma forma de reafirmar a herança cultural africana.

A tradição oral, outro elemento central das culturas africanas, também desempenha um papel essencial na preservação de histórias e saberes ancestrais. Antes da imposição dos modelos ocidentais de conhecimento, a oralidade como forma de transmissão de conhecimentos era o principal meio de preservação da história, mitologias, filosofias e sistemas de valores nas sociedades africanas. A revitalização da tradição oral, como argumenta Bâ (2010), é crucial, pois na África, frequentemente, "quando um velho morre, uma biblioteca inteira arde em chamas". Esse resgate contribui para a reconstrução de identidades que foram fragmentadas pela dominação colonial e escravocrata.

Outro aspecto central da revitalização cultural é a preservação das espiritualidades africanas. Durante a colonização e a escravidão, as religiões e espiritualidades africanas foram demonizadas, suprimidas e, em muitos casos, criminalizadas. No entanto, a resistência espiritual nunca foi completamente erradicada. No Brasil as religiões de matriz africana sobreviveram à repressão, atuando como formas de resistência cultural e espiritual. A prática dessas religiões permitiu a conexões com os orixás e outras divindades africanas, mantendo vivos os valores e cosmovisões africanas em um ambiente de opressão. A revitalização dessas tradições não apenas fortalece as comunidades, mas desafia as narrativas eurocêtricas hegemônicas.

A arte africana, em suas múltiplas expressões – música, dança, teatro, escultura – tem sido historicamente uma ferramenta de resistência e reafirmação identitária. Gêneros musicais como o samba, o jazz e o blues, nascidos de tradições africanas, são testemunhos dessa força cultural. Essas expressões não só preservam tradições, mas criam novas formas de resistência que dialogam com as experiências contemporâneas. Munanga (1999), em sua discussão sobre identidade negra, enfatiza que o resgate cultural africano não se trata de um retorno a um passado idealizado, mas da reinvenção dessas tradições de maneira que elas dialoguem com os desafios contemporâneos. O afrocentrismo, ao colocar a experiência africana no centro, permite a redefinição autônoma de identidades a partir de referências próprias.

Essa revitalização também robustece os laços comunitários e o senso de pertencimento, pois a cultura africana valoriza a coletividade, o respeito aos mais

velhos, a ancestralidade e o cuidado mútuo. Festivais, grupos de estudo e organizações religiosas têm sido fundamentais nesse processo. Politicamente, a reafirmação das identidades culturais africanas questiona as estruturas de poder marginalizadoras, constituindo-se como uma forma de resistência que desafia o racismo estrutural, contribuindo para uma sociedade mais plural e equitativa.

Nesse contexto, a educação assume um papel crucial. Contudo, como discute Cavalleiro (2012) o ambiente escolar muitas vezes perpetua o apagamento das culturas africanas. A autora argumenta que, a escola, ao ignorar ou desvalorizar as referências culturais dos alunos negros, contribui para a manutenção de sua subalternidade e para o reforço de estereótipos negativos. Assim, a incorporação de práticas pedagógicas afrocentradas surge como uma poderosa ferramenta de revitalização cultural.

Ao investigar esses aspectos, pretende-se demonstrar como o resgate cultural não é apenas um ato de preservação, mas também uma estratégia de empoderamento, que reforça o sentido de pertencimento e valoriza as contribuições africanas para a formação das identidades no mundo moderno. Além disso, busca-se evidenciar a relevância de tais movimentos na promoção de uma sociedade mais diversa e inclusiva, onde as múltiplas vozes e histórias de origem africana possam ser reconhecidas e celebradas, bem como contribuir para o resgate da herança perdida da ancestralidade africana no Brasil.

7.1 Tradição Oral e Narrativas Africanas: Preservação da História e Saberes Ancestrais

A tradição oral africana é um dos principais pilares da preservação histórica e dos saberes ancestrais das sociedades africanas, e sua importância se estende às comunidades afrodiáspóricas. Antes da chegada dos colonizadores europeus, muitas sociedades africanas não utilizavam a escrita como principal meio de registro de sua história, cultura e ensinamentos. Em vez disso, a transmissão de conhecimento ocorria através da fala, por meio de griôs, anciãos e líderes comunitários que mantinham vivas as narrativas sobre mitologias, genealogias, valores e ensinamentos práticos. Essa forma de comunicação se baseava em um profundo respeito pelas

tradições e pelas figuras de autoridade que eram responsáveis por transmitir esses conhecimentos de geração em geração.

Os griots, tradicionalistas, cronistas, genealogistas e arautos incumbidos de transmitir oralmente a tradição histórica, dificilmente trabalham com uma trama cronológica, interessando-se mais *'pelo homem apreendido em sua existência, condutor de valores e agindo na natureza de modo intemporal'* (Obenga, 1982, p. 101). Não se dispõem a fazer a síntese dos diversos momentos da história relatada, e pretendem, sim, conceder a cada momento um sentido próprio sem relações precisas com outros momentos. (Salami e Ribeiro, 2015, p.36)

Os griôs são figuras centrais na tradição oral africana, reconhecidos como guardiões da história, da cultura e dos saberes ancestrais. Originários de sociedades da África Ocidental, desempenham o papel de contadores de histórias, genealogistas, músicos e conselheiros espirituais. Eles preservam e transmitem, por meio da oralidade, o conhecimento acumulado de suas comunidades, incluindo mitologias, lendas, genealogias familiares, valores morais, e acontecimentos históricos. Como detentores dessa memória coletiva, os griôs são fundamentais para a continuidade das culturas e tradições africanas, funcionando como arquivos vivos da história.

O griot praticamente deixa de lado os afloramentos e emergências temporais, denominados em outros lugares "ciclo" (ideia de círculo), "período" (ideia de lapso de tempo), "época" (ideia de momento marcado por algum acontecimento importante), "idade" (ideia de duração, de passagem do tempo), "série" (ideia de sequência, sucessão), "momento" (ideia de instante, circunstância, tempo presente) etc. É claro que ele não ignora nem o tempo cósmico (estações, anos), nem o passado humano, já que o que ele relata é, de fato, passado. (Obenga, 1982 *apud* Salami e Ribeiro, 2015 p. 37).

Historicamente, os griôs eram figuras respeitadas nas cortes reais e comunidades tribais, responsáveis por manter vivas as narrativas dos ancestrais e dos feitos heroicos de reis e guerreiros. Eles também desempenhavam a função de mediadores e conselheiros, utilizando suas habilidades narrativas para resolver conflitos e orientar a sociedade com base nos ensinamentos passados de geração em geração. Seu conhecimento abrangia não só a história, mas também a música e a poesia, já que muitas das histórias e ensinamentos que transmitiam eram acompanhados por instrumentos tradicionais, como o kora, um tipo de harpa utilizada em regiões da África Ocidental.

O conceito de griô ultrapassa o papel de um mero contador de histórias. Ele é um educador, uma figura que assegura a continuidade cultural de sua comunidade. No contexto de uma sociedade que valorizava fortemente a oralidade em detrimento da escrita, o griô era essencial para a preservação da memória coletiva, especialmente em sociedades onde a ancestralidade e o respeito pelo passado desempenhavam um papel crucial na identidade cultural.

No contexto da diáspora africana, especialmente nas Américas, a tradição oral desempenhou um papel fundamental na resistência cultural durante a escravidão. Embora a escravidão tenha tentado desumanizar e desmembrar as comunidades africanas, a preservação da memória coletiva através da tradição oral manteve vivas as histórias, lendas e conhecimentos ancestrais, reforçando o senso de identidade das pessoas escravizadas e seus descendentes. Mesmo sem acesso à leitura e à escrita, que lhes eram frequentemente negados, encontraram na oralidade uma forma de preservar e perpetuar seu legado cultural, mantendo os valores essenciais de sua organização social e espiritual.

Fogo!...Queimaram Palmares,
Nasceu Canudos.
Fogo!...Queimaram Canudos,
Nasceu Caldeirões.
Fogo!...Queimaram Caldeirões,
Nasceu Pau de Colher.
Fogo!...Queimaram Pau de Colher...
E nasceram, e nascerão tantas outras comunidades
que os vão cansar se continuarem queimando
Porque mesmo que queimem a escrita,
Não queimarão a oralidade.
Mesmo que queimem os símbolos,
Não queimarão os significados.
Mesmo queimando o nosso povo,
Não queimarão a ancestralidade.

Nego Bispo

Na diáspora africana, especialmente nas Américas, o conceito de griô encontrou novas formas de expressão. Em comunidades afrodiaspóricas, por exemplo, muitos dos ensinamentos ancestrais africanos foram preservados e transmitidos através de práticas semelhantes às dos griôs, como os mestres de capoeira, os líderes religiosos

dos terreiros e os contadores de histórias orais das comunidades quilombolas. Esses novos griôs preservaram tradições orais adaptadas ao novo contexto social, garantindo que a memória das culturas africanas continuasse viva, apesar da repressão cultural imposta pela escravidão e pelo colonialismo.

Em resumo, os griôs são mais do que simples narradores; eles são os guardiões da memória e da cultura de suas comunidades, desempenhando um papel crucial na preservação das tradições orais africanas e, na diáspora, ajudando a manter viva a conexão com as raízes africanas. A valorização dessa figura e o reconhecimento de seu papel histórico continuam a ser fundamentais para o resgate e fortalecimento das identidades africanas e afrodescendentes.

Suas origens podem ser encontradas nas sociedades hierárquicas dos impérios da África Ocidental no século X. Griots consagravam e – por meio de considerações genealógicas – legitimavam as famílias governantes destes impérios. Eles também tinham o privilégio de criticar os governantes em público. Hoje, esse papel ainda persiste (...). Como profissionais responsáveis pela história, eles relembram o povo de sua ancestralidade, de eventos, lugares, migrações e valores tradicionais, os quais foram importantes para formar a identidade coletiva. Como conselheiros, eles foram – e ainda são hoje em dia – intermediários entre diferentes impérios, clãs e grupos étnicos. Como “mestres da palavra” eles agem com tradutores, circulando entre diferentes línguas locais (Dorsch, 2006a; Hale, 1998). (...) Nas sociedades em que a tradição foi mantida viva por meio da oralidade, as pessoas estavam (e algumas continuam estando bem cientes) de que seus atos só seriam lembrados pela e na tradição oral, o que significa principalmente que seriam recordados pelas e nas músicas e canções dos griots. Desse modo, cantar louvores não é apenas bajulação; estas cantigas conectam o indivíduo com seu passado, com a interminável linha dos ancestrais e impérios há muito tempo desaparecidos. As músicas podem ajudar a lembrar seu nome durante muitas gerações futuras, se você se conformar com as normas tradicionais ou realizar alguns feitos extraordinários. (...) O capital cultural do griot e da griote, no entanto, é sua sabedoria sobre a história, a genealogia, os ditos, as charadas, as músicas, os poemas – ou seja, a tradição em geral. Na medida em que ele ou ela tem o conhecimento final de como interpretar corretamente a história, ele ou ela incorpora a tradição. (Dorsch, 2020, p. 1127-1128)

A tradição oral, no entanto, não é apenas uma forma de preservação do passado; ela também é uma ferramenta de resistência ativa contra a marginalização e a invisibilidade. As histórias contadas muitas vezes são voltadas para reforçar a identidade e a força dos indivíduos frente à opressão. Essas narrativas oferecem exemplos de resiliência e coragem, criando um elo entre o passado e o presente e garantindo que as pessoas não percam sua conexão com suas raízes. Ao contar suas histórias, as comunidades reafirmam sua presença e importância em uma sociedade que historicamente tentou apagar suas contribuições.

Não estando preso a formalidades acadêmicas, (Nego Bispo) apresenta a circularidade dos fatos sem perder a centralidade nas análises e constatações. Com sabedoria e simplicidade, presenteia-nos com contações de histórias Colonização, Quilombos: modos e significações Comentários da cultura popular do meio rural nordestino e faz-nos recorrer a memórias sociais. Em relevo, destaca importantes contribuições da oralidade que mantém viva a as singularidades dos povos: solidariedade e harmonia com a natureza e suas divindades. (Santos, 2015, p. 136)

Além disso, a tradição oral africana não é apenas um registro de fatos históricos, mas também um veículo para a transmissão de valores e normas sociais. Nas sociedades africanas, a oralidade está profundamente ligada à filosofia de vida comunitária, onde o conhecimento não é algo isolado ou individual, mas compartilhado e aplicado coletivamente. Assim, “o tempo sagrado e o profano coexistem, e nas narrativas orais dados históricos se mesclam a elementos míticos” (Salami e Ribeiro, 2015, p. 37).

Dessa forma, ao contar histórias sobre heróis mitológicos, reis, rainhas ou ancestrais, os griôs não apenas preservam a história, mas também ensinam lições morais e éticas que são relevantes para o cotidiano das comunidades. Esse aspecto educacional da tradição oral contribui para a coesão social e para a formação de indivíduos comprometidos com a coletividade.

O mito conta uma história sagrada; relata um acontecimento ocorrido no Tempo Primordial, o tempo fabuloso do 'princípio'. (...) Seja uma realidade total ou Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma "criação": relata de que modo algo foi produzido e começou a ser. O mito fala apenas do que realmente ocorreu, do que se manifestou plenamente. (Salami e Ribeiro, 2015, p. 37)

Na diáspora, essa transmissão de valores morais e éticos se manifestou em diferentes formas. As cantigas de trabalho, os contos e as histórias contadas ao redor das fogueiras nas comunidades afrodiaspóricas, por exemplo, não eram apenas formas de entretenimento ou de resistência espiritual, mas também maneiras de transmitir lições sobre sobrevivência, solidariedade e a importância de preservar a cultura e a fé em tempos de extrema adversidade. Essa oralidade foi, portanto, uma maneira de manter vivas as tradições africanas e, ao mesmo tempo, de adaptar esses ensinamentos à nova realidade das Américas.

Outro aspecto relevante da tradição oral africana é o seu papel na preservação da espiritualidade. As religiões de matriz africana utilizam a tradição oral para transmitir seus rituais, cânticos e mitologias. A transmissão oral assegura que os praticantes dessas religiões aprendam diretamente com seus mais velhos, fortalecendo os laços com a ancestralidade e garantindo que as práticas sagradas sejam preservadas de forma autêntica. Salami e Ribeiro explicam que na cultura lorubá

O respeito devido às pessoas em geral é particularmente dedicado aos mais velhos. Grande importância é atribuída à senioridade, à ancianidade e à ancestralidade. Quem chegou primeiro a este mundo tem mais direitos. O respeito e a confiança depositados nos mais velhos fundamentam-se na convicção de que a experiência de vida possibilita adquirir *ogbón*, sabedoria, e os *ologbón*, sábios, podem orientar a caminhada dos mais novos. Assim, os mais velhos - mesmo que já-idos são depositários da confiança e do respeito dos mais novos e, quanto a seus conselhos, é recomendável que sejam acolhidos e seguidos." (Salami e Ribeiro, 2015, p. 100)

Além disso, a tradição oral africana não está restrita ao passado. Hoje, ela continua a ser uma ferramenta de preservação da cultura africana e afrodiaspórica. Em muitas comunidades no Brasil e em outros países da diáspora, a transmissão oral de saberes permanece viva através de contadores de histórias, educadores e líderes religiosos que continuam a compartilhar conhecimentos e ensinamentos através da fala. Em um mundo cada vez mais digital essa prática mantém sua relevância, garantindo que as novas gerações não percam o contato com sua história e cultura, especialmente em um ambiente que frequentemente marginaliza as vozes africanas.

Por fim, a tradição oral africana representa mais do que uma mera forma de preservar o passado. Ela é um legado vivo que continua a influenciar as sociedades

contemporâneas, especialmente no Brasil, onde as comunidades continuam a usar a oralidade para transmitir sabedoria, fortalecer laços comunitários e afirmar sua identidade cultural. O reconhecimento e a valorização dessa prática são essenciais para a preservação das culturas africanas e para a construção de uma sociedade onde a diversidade cultural e os saberes ancestrais sejam respeitados e celebrados.

7.2 A Cultura Afro-Brasileira e o Sincretismo Religioso: Resgate e Preservação da Espiritualidade Africana na Diáspora Brasileira

O sincretismo religioso afrodiaspórico, manifestado principalmente através do candomblé e da umbanda, foi uma das formas mais visíveis e poderosas de resistência cultural e preservação da herança africana no Brasil no período da colonização. Durante o período da escravidão, os africanos foram forçados a adotar a religião católica e suas práticas, enquanto suas tradições espirituais eram perseguidas, criminalizadas e demonizadas. No entanto, esses povos não abandonaram suas crenças e rituais. Em vez disso, incorporaram elementos do catolicismo em suas práticas, criando uma fusão que preservou os aspectos centrais de suas religiões africanas sob a fachada do cristianismo. Esse processo de sincretismo religioso foi uma estratégia de resistência cultural que permitiu a continuidade de suas tradições e valores, mesmo em um contexto de extrema opressão e violência.

O candomblé, uma das principais religiões de matriz africana no Brasil, tem suas raízes nas tradições espirituais dos povos lorubás, Bantus e Fons, que foram trazidos para o país como escravizados. Essa religião se baseia na adoração aos orixás, inquices e voduns, divindades que governam diferentes aspectos da natureza e da vida humana. Como Verger (2018) explica, os orixás foram sincretizados com santos católicos para escapar da perseguição religiosa. Exemplo disso é a figura de Oxum, orixá das águas doces e da fertilidade, sincretizada com Nossa Senhora da Conceição. Dessa forma, as cerimônias e oferendas aos orixás puderam continuar a ser praticadas sob o disfarce de festividades católicas, garantindo a sobrevivência das tradições africanas no Brasil.

A espiritualidade é uma dimensão central na vida e na identidade dos povos africanos e enquanto no Brasil ela é vista como uma religião, na África é vivida como uma filosofia de vida, não se limitando ao domínio do sagrado, mas permeando todos os aspectos da vida cotidiana, conectando as pessoas com seus ancestrais, a natureza e a comunidade. No contexto afro-brasileiro, as religiões de matriz africana não são apenas práticas religiosas, mas também formas de resistência e reafirmação identitária. Como Salami e Ribeiro (2015) discutem, essas tradições religiosas são uma forma de preservar o conhecimento ancestral e a filosofia africana, especialmente em um país onde suas identidades foram historicamente marginalizadas. Segundo os autores, no sincretismo,

“ocorre o disfarce de práticas religiosas de expressão proibida: neste caso, a repressão às tradições religiosas africanas, que impedia o culto às divindades, obrigava os seus devotos a ocultá-las por detrás dos santos católicos. Por outro lado, o processo de influência mútua leva a uma fusão de elementos dos dois universos religiosos durante o contato, resultando disso uma prática nova, eminentemente inculturada.” (Salami e Ribeiro, 2015, p. 20)

O sincretismo religioso afrodiaspórico também foi uma resposta à tentativa de desumanização dos africanos escravizados. Ao serem forçados a adotar a religião dos colonizadores, os africanos foram submetidos a um processo de alienação cultural, no qual suas crenças e práticas eram tratadas como primitivas ou demoníacas. Contudo, ao adaptar suas tradições espirituais e fundi-las com elementos do catolicismo, eles resistiram a essa tentativa de apagamento cultural. Essa resistência não era apenas religiosa, mas também política e cultural, pois reafirmava a humanidade e a dignidade daqueles que eram tratados como inferiores. Dessa forma, o sincretismo religioso pode ser visto como uma forma de subversão às normas impostas pelos colonizadores.

A preservação e a prática das religiões de matriz africana no Brasil também desempenharam um papel crucial na construção de comunidades de resistência. Os terreiros, por exemplo, sempre foram muito mais do que locais de culto religioso. Eles funcionavam como espaços de solidariedade, onde as pessoas podiam compartilhar suas experiências, manter suas tradições e resistir coletivamente à opressão. Esses espaços eram especialmente importantes durante o período da escravidão, quando as pessoas escravizadas eram frequentemente separadas de suas famílias e

comunidades. Nos terreiros, eles podiam recriar laços sociais e culturais, fortalecendo sua identidade coletiva. Até hoje, os terreiros continuam a desempenhar um papel fundamental na preservação e transmissão das tradições africanas, servindo como centros culturais e políticos para suas comunidades embora muitos tenham perdido essa essência de comunidade.

Além disso, o sincretismo religioso afrodiaspórico contribuiu para a resistência simbólica, oferecendo uma narrativa alternativa à dominação colonial. A figura de Exu, frequentemente mal compreendida e demonizada pelos colonizadores, representa a astúcia e a resiliência. Exu, como orixá da comunicação e do movimento, simboliza a capacidade de adaptação e resistência frente à opressão.

A ordem surge do caos e a justiça, muitas vezes, é conquistada através de lutas contra a injustiça. Exu, detentor dos princípios básicos da paz e da harmonia, regula a ordem, a disciplina e a organização, opostos da desarmonia, da desordem e da confusão. (Salami e Ribeiro, 2015, p. 139)

Assim, as divindades e mitologias africanas, mesmo sincretizadas com os santos católicos, continuam a oferecer um sistema de valores e uma visão de mundo que afirmavam sua dignidade e sua capacidade de sobrevivência, mesmo diante de adversidades extremas.

Os negros escravizados no Brasil, por exemplo, preservaram e recriaram nos terreiros de candomblé hábitos e traços culturais africanos, bem como seus valores e visão de mundo. Com propriedade, Edison Carneiro percebia nas religiões de matriz africana uma força criadora que emprestava a seus adeptos coragem e confiança, fazendo com que se concentrassem na solução dos problemas desta vida e não na paz do outro mundo. Em suas conversas com Ruth Landes, afirmava: “não sei onde estariam os negros sem o candomblé”. Disso decorre a necessidade de preservação dos elementos culturais como forma de garantir a sobrevivência de um povo. (William, 2019, p. 10)

Em suma, o sincretismo religioso afrodiaspórico é um exemplo claro de como a resistência cultural se manifestou de forma criativa e adaptativa em um período de extrema violência e coerção e ao preservar elementos centrais das tradições espirituais africanas e adaptá-los ao contexto brasileiro, as pessoas escravizadas conseguiram manter suas conexões com suas origens, resistir à opressão e reafirmar suas identidades. Assim, o sincretismo religioso não apenas preservou a herança

africana, mas também garantiu sua sobrevivência e transformação ao longo dos séculos. Nesse sentido, o sincretismo pode ser entendido como

um processo que procura resolver uma situação de conflito cultural-religioso. Com a justaposição dos santos católicos aos orixás africanos, os negros, cultuando suas próprias divindades associando-as externamente a determinados santos, queriam enganar o branco e proteger-se da perseguição policial (...), o que não nega ter havido certa miscigenação cultural/religiosa, uma mútua influência. (Rehbein, 1985 *apud* Salami e Ribeiro, 2015, p.20).

Entretanto, é preciso entender que a perpetuação do sincretismo religioso nos dias atuais, embora historicamente tenha sido fundamental no período colonial, pode ser vista como uma forma de legitimar as estruturas de opressão que forçaram a fusão das tradições africanas com o catolicismo. No contexto da escravidão e colonização, o sincretismo foi uma estratégia de resistência, permitindo que as tradições africanas sobrevivessem sob a imposição de uma cultura hegemônica. No entanto, nos dias atuais, a continuação do sincretismo transmite uma aceitação passiva dessas imposições e uma nova forma de colonização dos saberes africanos, em vez de uma ruptura completa com as estruturas coloniais que buscaram suprimir as religiões e culturas africanas. Ao preservar essa fusão, corre-se o risco de continuar a validar os mecanismos de controle cultural exercidos pelos colonizadores.

Ao analisar o embranquecimento da cultura como estratégia do genocídio, a perseguição à persistência da cultura africana no Brasil, as ideias de sincretismo e folclorização, a bastardização da cultura afrobrasileira, a estética da brancura nos artistas negros aculturados, entre outros temas, Abdias Nascimento indica que apropriação cultural está longe de ser uma questão banal, uma vez que também pode estar a serviço dos mecanismos de opressão e das políticas de morte. (Willian, 2019, p. 29)

O sincretismo, apesar de sua importância no passado, atualmente pode ser visto como uma barreira para o resgate integral das tradições africanas. Para que haja um resgate histórico e identitário efetivo, é necessário que as religiões de matriz africana sejam praticadas de forma autônoma, sem a influência de elementos externos impostos durante a colonização. Práticas como a sincretização de orixás com santos católicos, embora eficazes na preservação durante a escravidão, não são mais necessárias em um momento em que as religiões afrodiaspóricas têm garantido o direito de existir. A continuidade dessas práticas tende a enfraquecer o movimento de

reafirmação identitária ao manter traços das religiões coloniais que foram usadas para oprimir as populações africanas.

Convencer essas pessoas de que os orixás não têm cor ou simplesmente retratá-los como brancos é não reconhecer sua existência enquanto sujeitos. Por mais que se possa argumentar que na umbanda houve um processo de sincretismo que associou orixás a santos católicos, nada justifica que se recriem divindades de origem africana apagando os traços da negritude. Na umbanda houve uma espécie de fusão que em vez de alterar as imagens dos santos passou a tratá-los com os nomes dos orixás. Como já vimos, sincretismo e apropriação são processos diferentes e com características bem específicas. No Brasil, as religiões de matriz africana são as grandes vítimas da intolerância. Portanto, não se pode retratar os orixás como personagens de histórias fantasiosas ou folclóricas, nem descrevê-los ao sabor da liberdade de expressão ou dos ideais de branqueamento de sacerdotes que não entendem o valor de sua origem nem seus significados mais elementares. (Willian, 2019, p. 104)

Além disso, a manutenção do sincretismo nos tempos atuais pode criar a falsa ideia de que a resistência africana sempre deve ocorrer por meio de adaptações ou concessões, em vez de uma afirmação plena e independente das tradições africanas. Para muitos, a continuidade dessa prática sugere que as culturas africanas precisam ser moldadas ou diluídas para serem aceitas dentro da sociedade brasileira. Essa perspectiva diminui a autonomia das tradições africanas, perpetuando a narrativa de que elas, por si só, não têm valor suficiente e precisam ser misturadas a elementos cristãos para obter legitimidade e reconhecimento. Nesse sentido, o sincretismo deixa de ser uma estratégia de sobrevivência e passa a ser um reforço das estruturas de poder coloniais.

Ao assumir um caráter inclusivo, as religiões de matrizes africanas e a própria cultura negra tornaram-se abrangentes, ou seja, abertas a todos. Assumir esse aspecto universal não impediu que continuassem a ser vistas de forma pejorativa e estigmatizada. O preto continua sendo “macumbeiro”, mas o branco é excêntrico. Muitos vêm para o candomblé, mas não querem reconhecer nem abrir mão de seus privilégios. Seguem imprimindo os valores da branquitude na relação com os “irmãos” negros e reproduzindo as expressões sutis ou patentes do racismo. Eles vão ao candomblé, à umbanda, vão ao Santo Daime e tomam ayahuasca, mas não compreendem o sentido das coisas. Vão porque é cult, “descolado”, “está na moda”. É preciso abraçar a cultura e incorporar seus significados mais profundos. No candomblé, é preciso morrer para renascer. Qualquer coisa diferente disso é apropriação cultural. (Willian, 2019, p. 105)

Outro ponto de crítica ao sincretismo é o apagamento das diferenças e singularidades das tradições africanas, que são diluídas em uma mistura simbólica com o

cristianismo. Embora o sincretismo tenha sido eficaz na sobrevivência das tradições religiosas afrodiáspóricas, ele também criou uma sobreposição de símbolos que, ao longo do tempo, pode confundir ou minimizar a compreensão das religiões africanas em sua forma original. A busca por uma prática religiosa mais autêntica e descolonizada requer uma separação clara entre as tradições africanas e o cristianismo, permitindo que o resgate das espirituais africanas sem as distorções impostas pelo colonialismo.

A religiosidade negra brota das ruas e encruzilhadas, está no samba, na capoeira, no acarajé. Esses cultos são praticados com alegria e regozijo, com música, com dança, com arte. Seus fiéis enfeitam-se de contas e búzios, de formas e cores, mas tudo isso tem origem, tem raça, tem história. Nesse sentido, símbolos sagrados não podem ser desrespeitados, não podem ser esvaziados de sentido e comercializados como adereços. São parte fundamental da cultura de um povo. Por mais que sejam adotadas por pessoas de outras origens étnicas, religiões como o islamismo, o budismo, o hinduísmo, entre outras, não têm suas origens apagadas. Todos conhecem e respeitam sua ascendência árabe ou oriental. Por que orixá tem que ser amor, energia? Por que não pode ter cor? Isso quer dizer que branco não pode ser de candomblé? Muito pelo contrário, pode e deve. Não há problema algum em ser branco e de candomblé, mas tem que saber e assumir que seu orixá é negro. (Willian, 2019, p. 104)

Por fim, para que o resgate histórico e cultural seja verdadeiramente eficaz, é necessário romper com as práticas sincréticas e restaurar as tradições africanas. Ao rejeitar o sincretismo como prática contemporânea, as religiões afrodiáspóricas podem reafirmar sua legitimidade por si próprias, sem a necessidade de intermediários culturais. Esse processo de descolonização das práticas espirituais é essencial para a construção de uma identidade afrodiáspórica mais consciente e empoderada, que valorize suas raízes sem as concessões que a opressão histórica impôs. Portanto, perpetuar o sincretismo nos dias de hoje é manter viva a sombra do colonialismo, enquanto o futuro das tradições africanas demanda autonomia e recuperação de seu pleno significado.

7.3 História, mitologias, filosofias e sistemas de valores nas sociedades africanas

A compreensão profunda da história, das mitologias, das filosofias e dos sistemas de valores das sociedades africanas não é apenas um exercício acadêmico, mas um

imperativo ético e pedagógico. Longe de uma visão reducionista e homogeneizadora de um continente imenso e multifacetado, este capítulo propõe um mergulho na riqueza de cosmovisões que, apesar das violências impostas pela colonização e pela escravidão, resistiram e floresceram, especialmente a iorubá, cujas influências reverberam no Brasil. Ao desvelar a complexidade desses conhecimentos, busca-se não somente reparar um apagamento histórico, mas oferecer um alicerce sólido para a reconstrução identitária e a promoção de uma educação verdadeiramente transformadora, capaz de reconhecer e celebrar a agência e o pensamento africano.

7.3.1 A Oralidade como Fonte e Guardiã do Conhecimento Ancestral

A oralidade, nas sociedades africanas, transcende a função de um simples meio de comunicação; ela se configura como a própria substância do saber, da história, da filosofia e dos valores. Antes da imposição da escrita alfabética ocidental, a palavra falada, em suas diversas formas — cantos, narrativas, provérbios, poesia —, era o principal e mais respeitado veículo para a perpetuação do conhecimento, sendo cuidadosamente guardada e transmitida por figuras especializadas. Bâ (2010) esclarece que a escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. Esta máxima ressalta que o conhecimento é intrínseco ao ser e que a oralidade não é uma forma inferior de registro, mas uma metodologia própria e sofisticada de preservar, evoluir e contextualizar o saber em constante diálogo com a vida.

Por meio de cantos, narrativas épicas (*Itans*), rezas (*Adura*) e louvações (*Oriki*), os griôs mantêm vivas as mitologias, lendas, valores morais e acontecimentos históricos, garantindo que a memória ancestral não se perca e que as novas gerações se conectem com suas raízes e com o caminho trilhado por seus antepassados. O conhecimento, nessa perspectiva, é transmitido de boca a ouvido, de mestre a aprendiz, em um processo de "ensino contínuo que assegura a adaptação do saber às novas realidades sem perder sua essência" (BÂ, 2010, p. 168).

A oralidade é um sistema de conhecimento complexo e dinâmico, que exige do ouvinte e do narrador uma profunda conexão com a sabedoria e a experiência. Ela é a base sobre a qual se erguem as filosofias, as éticas e os sistemas de valores africanos,

ensinando sobre a interconexão de tudo o que existe, a importância do caráter e da comunidade.

7.3.2 Mitologias Africanas: Expressões da Cosmovisão e da Ordem do Universo

As mitologias africanas transcendem a mera condição de fábulas ou contos desprezíveis; elas são, de fato, a espinha dorsal das filosofias, cosmologias e sistemas de valores de um povo, oferecendo chaves intrincadas para a compreensão do universo, da natureza humana e da relação intrínseca entre o divino e o terreno. São elas que dão forma à teologia e à moralidade, instruindo sobre a origem do mundo, a natureza das divindades e, crucialmente, os valores que devem guiar a conduta humana.

Um dos corpos mitológicos mais influentes e extensivamente estudados é o dos iorubás, cujo panteão de Orixás é central para suas crenças e práticas filosóficas e religiosas, que se espalharam e se transformaram significativamente na diáspora, especialmente no Brasil. Conforme as análises de Pierre Verger (2018, p. 7), os Orixás podem ser compreendidos como "forças da natureza divinizadas, que representam aspectos da energia e da criação manifestados no mundo". Suas histórias, conhecidas como *Itans*, são narrativas míticas que explicam a origem do mundo, a natureza das divindades, suas interações e os valores éticos que devem balizar a conduta humana, funcionando como paradigmas de comportamento e de compreensão da existência.

O sistema oracular de Ifá, por exemplo, não é apenas um método de divinação, mas a própria base da mitologia e da filosofia iorubá, contendo o saber ancestral de Orunmila, o orixá da Sabedoria. Os *Odus* de Ifá são compostos por poemas e versos que, além de narrativas, são um corpus literário com enunciados orais que orientam a conduta social e a compreensão do mundo, abordando temas como a vida, a morte, o destino e as complexas interações humanas e divinas. Para além de religiosidade, esses *Odus* contêm os princípios morais e as lições de vida que formam a espinha dorsal da ética iorubá, sendo um guia para o equilíbrio individual e coletivo (Salami, 1999).

A riqueza das mitologias africanas reside não apenas em sua capacidade de narrar as origens, mas também em sua função de organizar a sociedade, fornecendo um modelo para a existência e para a interação entre todos os seres. Elas ensinam sobre a dualidade, a complementaridade e a interdependência, fundamentando uma ética de respeito mútuo e de equilíbrio ecológico, onde o ser humano é parte integrante de uma teia de vida interconectada.

7.3.3 A Filosofia Iorubá e os Sistemas de Valores: Axé, Ori e Caráter

A filosofia africana, particularmente a Iorubá, distingue-se por uma visão de mundo holística e interconectada, onde o ser humano não é concebido como separado da natureza nem do divino. Conceitos como *Ori*, *Axé* e *Ìwà* (Caráter) são pilares dessa cosmovisão, permeando a compreensão da existência, da conduta social e do próprio destino, demonstrando uma profunda reflexão sobre a vida, o cosmos e o lugar do indivíduo no universo.

Axé é um dos conceitos mais fundamentais, dinâmicos e abrangentes da cosmovisão Iorubá, representando a força vital, o poder de realização e a energia da criação que permeia toda a existência. Salami (2020) descreve o *Axé* como a energia dinâmica que se manifesta na natureza, nos seres humanos e em todas as coisas, sendo a base da criação e da manutenção da vida. É a essência que permite que a vida se manifeste, que as coisas aconteçam e que o universo se mantenha em equilíbrio.

O *Axé* não é estático; ele é uma força que pode ser ativada, manipulada, direcionada e expandida através de rituais, palavras (*òfó*), cânticos (*orín*), orações (*adúrà*) e ações que respeitam os princípios da natureza e do cosmos. Cada Orixá, como um arquétipo, é uma manifestação específica do *Axé*, com qualidades e potências distintas. O *Axé* é o que dá vida às folhas (*Ewé*), aos rios, às pedras, aos seres humanos, aos animais e a todas as manifestações da natureza. A compreensão do *Axé* é, portanto, essencial para a vivência plena nas sociedades africanas, pois ele é a seiva que nutre o destino e a potencialidade de tudo que existe (Salami, 2020), sendo a força motriz por trás de todas as transformações e realizações.

No cerne da filosofia Iorubá, o conceito de *Ori* transcende a ideia de cabeça meramente física. *Ori* é a divindade pessoal de cada indivíduo, consciência que

representa a mente, a intuição, a consciência, a individualidade e, de forma crucial, o destino pré-escolhido por cada um antes de vir ao *Àiyé* (mundo físico). Márcio de Jagun (2014, p. 17), em sua obra dedicada a esse tema, enfatiza que "Ori é o primeiro e mais importante orixá de cada ser humano, pois é ele quem escolhe o destino e guia o indivíduo em sua jornada". Não há outro Orixá que possa se sobrepor ao que *Ori* predetermina.

A crença em *Ori* implica uma profunda responsabilidade individual. Embora o destino seja pré-escolhido no *Òrun* (mundo espiritual), a capacidade de se alinhar ou desviar dele, de realizar ou não o potencial, depende diretamente das escolhas, das ações e do caráter do indivíduo no *Àiyé*. Sikiru Salami (2018), reforça que não há orixá mais importante do que o próprio *Ori*, pois ele é a força que nos permite realizar nosso propósito de vida.

"Não existe um único orixá capaz de apoiar um ser humano mais do que seu Ori. Ori é a fonte da sua sorte, da sua riqueza, da sua realeza, da sua vitória."
(Salami, 2018, p.5)

A cultuação e o cuidado com *Ori*, que envolvem não apenas rituais, mas uma conduta ética e um autoconhecimento constante, são práticas essenciais para o bem-estar e o sucesso na vida, pois um "bom *Ori*" (*Orírere*) conduz à prosperidade, à felicidade e à realização pessoal, enquanto um "*Ori* ruim" (*Oriburúkú*) pode ser resultado de escolhas inadequadas que desalinham o indivíduo de seu caminho original.

O conceito de *Ìwà* (caráter) é o cerne da ética e da moralidade iorubá, sendo considerado o valor supremo que deve guiar a conduta de um indivíduo em sociedade e em sua relação com o divino e a natureza. Como explicam Salami e Ribeiro (2008), *Ìwà* é mais do que a simples virtude; é a essência do comportamento humano, a forma como uma pessoa se relaciona com os outros, com o mundo e com o divino. Um bom caráter (*Ìwà Pèlè*) é fundamental para a felicidade, a prosperidade e o sucesso na vida, refletindo a harmonia do indivíduo com o universo e com a comunidade.

A importância do *Ìwà* é expressa em diversos provérbios iorubás e poemas de Ifá:

Iwa pele/iwa rere
rere ni eso eniyan
Iwa
ni oba awure

O bom comportamento – boa postura e boas atitudes Iwa
é a beleza do ser – beleza interior
O comportamento – postura, atitude –
é o rei de awure – magia para atrair a sorte.
Quem tem bom iwa terá sorte
(Salami e Ribeiro, 2008, p. 194)

O bom caráter abrange qualidades essenciais para a convivência harmoniosa, como honestidade, respeito, humildade, paciência, sabedoria, generosidade, justiça, temperança e responsabilidade. Contrariamente, a falta de *Ìwà* (*Ìwà Burúkú*) leva ao desequilíbrio, ao sofrimento e à infelicidade, não apenas para o indivíduo, mas para toda a coletividade à qual ele pertence.

A busca por um bom caráter é um processo contínuo de autoconhecimento, aprimoramento e aprendizado. A educação, nesse contexto, desempenha um papel fundamental na formação do *Ìwà*, ensinando as novas gerações sobre a importância desses valores, a necessidade de cultivá-los em suas vidas e as consequências de suas ações. A ética iorubá é, portanto, profundamente social e comunitária, onde o bem-estar do indivíduo está intrinsecamente ligado ao bem-estar da coletividade, e a ação individual impacta diretamente o equilíbrio do coletivo.

7.3.4 A Complexidade do Panteão dos Orixás: Além do Sincretismo

A riqueza e a profundidade das divindades africanas, notadamente os Orixás, *Voduns* e *Inkices*, foram muitas vezes simplificadas e distorcidas na diáspora devido ao processo de sincretismo religioso. Embora o sincretismo tenha sido uma estratégia vital de sobrevivência e resistência cultural em um contexto de opressão, é crucial reconhecer a complexidade e a autonomia dessas divindades em sua origem africana, desvinculando-as das associações com santos católicos que, embora compreensíveis historicamente, limitam a vasta compreensão de suas naturezas e funções.

No pensamento africano, os Orixás são muito mais do que "deuses" no sentido ocidental; eles são forças primordiais e princípios éticos e morais que regem a existência humana.

Segundo outra interpretação, a palavra *òrìsà* seria uma corruptela de *òrísé*, contração de *Ibiti-orí-ti-sè*, ou seja, origem ou fonte dos oris, designação do Ser Supremo. Esta interpretação enfatiza a íntima participação das divindades na obra da Criação e a presença divina em cada ser humano. Enfatiza também que *ori* encontra-se com os princípios da vida. Em outras palavras, refere-se à fusão de *ori* com os princípios da natureza e a *orixá* como possibilidade de sustentação da vida. De fato, uma compreensão plena e precisa do que seja *orixá* furta-se à compreensão da mente racional, dada a sua natureza e complexidade. (Salami e Ribeiro, 2015, p.56)

Cada Orixá possui uma mitologia rica, características arquetípicas, louvações (*Oríkìs*), cânticos (*Orín*), danças e rituais que revelam uma profunda teologia e filosofia. Eles personificam qualidades, desafios e soluções inerentes à vida humana e à organização social.

A compreensão de que os Orixás são parte de um processo civilizatório e moral, e não meramente figuras de culto religioso, é essencial. Eles representam a ordem cósmica, a justiça, o amor, a sabedoria, a resiliência e a capacidade de superação, servindo como guias para a conduta ética e para a compreensão do lugar do ser humano no universo (Salami, 2019). As histórias dos Orixás (*Itans*) não são apenas mitos; são lições de vida que ensinam sobre o caráter, as consequências das ações e a importância do equilíbrio e da harmonia.

A seguir, aprofundaremos alguns dos principais Orixás, enfatizando suas características e a sabedoria que oferecem na perspectiva africana, baseando-nos nos amplos conhecimentos presentes nas obras que exploram a tradição iorubá:

Esu

Longe da demonização e dos equívocos sofridos na diáspora, que o associaram a figuras maléficas, Exu é, na cosmovisão iorubá, uma das divindades mais fundamentais e complexas, essencial para a própria ordenação do universo e para o desenvolvimento moral e civilizatório. Ele é o "orixá do movimento, da comunicação, da dualidade e da ordem". Inteligente, arguto e possuidor de uma astúcia notável, Exu se posiciona como o "grande mantenedor da ordem, da organização e da disciplina" (Salami e Ribeiro, 2015).

A influência desse orixá sobre um destino, inclusive corrigindo caminhos cuja escolha foi determinada por um mau *Ori*, é possível, desde que seus princípios de conduta sejam adotados e respeitados: "ordem, organização e disciplina". Esses princípios se manifestam através da prática de virtudes essenciais para a formação do caráter, como lealdade, respeito, coragem, perseverança e, notavelmente, paciência. A filosofia iorubá entende que a ordem muitas vezes surge do caos, e a justiça, por vezes, é alcançada a partir da injustiça. Sendo Exu "detentor dos princípios básicos da paz e da harmonia, a ele compete regular a ordem, impondo disciplina e

organização", que são opostos da confusão e da desordem e que se "conquistam através do exercício da paciência" (Salami e Ribeiro, 2015)

Apesar de sua importância fundamental para a estrutura social e moral, Exu é, talvez, a divindade mais controversa em algumas interpretações. Um provérbio iorubá elucida essa percepção: "*Olotó ni òtá aiyé*" (Aquele que diz a verdade é inimigo dos seres). Esta frase aponta para o fato de que Exu julga e, ao manifestar a verdade, nem sempre agradável de ouvir, é considerado um inimigo (Salami e Ribeiro, 2015).

Essa perspectiva ressalta o papel de Exu como um espelho da conduta humana, refletindo as consequências das escolhas e a necessidade de enfrentar a realidade para alcançar o equilíbrio e a evolução do caráter e da sociedade. Ele personifica a essência da justiça que não se dobra aos caprichos humanos, sendo um catalisador para a reflexão e o aprimoramento moral. (Salami e Ribeiro, 2015)

Ogum

Longe da interpretação simplista que o restringe ao campo da guerra ou da agressividade, Ogum, na cosmovisão iorubá, é uma divindade primordial e complexa, intrinsecamente ligada ao progresso civilizatório, à tecnologia e à organização social.

Ele é o orixá do ferro, da agricultura, da caça, da tecnologia e, conseqüentemente, da abertura de caminhos e da superação de obstáculos. Ogum personifica a força do trabalho, da criação e da inovação, sendo o pioneiro que desbrava a floresta para abrir espaço para a civilização. Sua energia é essencial para a subsistência humana e para a construção de sociedades. (Salami, 1997)

Salami (1997) explica que Ogum foi o escolhido para abrir caminho à civilização, Ogum é o *herói civilizador* sua força e poder se manifestam ao trabalhar sobre a natureza do ferro e do fogo, revelando os segredos da mineração e da metalurgia. Ele rege a guerra, a caça e a agricultura, ligando-se assim à questão do trabalho, da produtividade e da tecnologia, que são pilares da organização social.

Como desbravador, Ogum abre caminhos para realizações. Assim, a disciplina, a coragem e a determinação são qualidades que Ogum inspira e representa. Ele é considerado um orixá que demanda a retidão e a justiça. Qualquer contrato ou

juramento selado em seu nome deve ser cumprido rigorosamente, pois são costumes tradicionais beijar um pedaço de ferro ou morder uma chave para demonstrar compromisso com a verdade e a justiça, em nome de Ogum (Salami, 1997). Caso o compromisso não seja honrado ou haja um juramento falso, considera-se que o faltoso sofrerá sérias consequências, reforçando a ética da responsabilidade e da palavra dada que Ogum encarna. Sua coragem não é uma ação cega, mas uma intrepidez que visa estabelecer e manter a justiça (Salami, 1997).

Em muitas histórias, ele intervém para restaurar a ordem e punir a injustiça, sendo um exemplo de liderança que age em favor do bem-estar comunitário. Um provérbio iorubá que reflete essa característica de Ogum é: "*Ògún yè'yè nílẹ̀, ó yè'yè l'óde*" (Ogum salva o lar, ele salva fora do lar). Isso demonstra sua capacidade de proteger tanto o ambiente doméstico quanto a comunidade em geral, assegurando a segurança e a paz (Salami, 1997).

Por outro lado, em muitos mitos, sua generosidade é exaltada: O sucesso da colheita fez sua casa farta e seus vizinhos foram beneficiados por sua grande generosidade. Compartilhava alimentos e conhecimentos, ensinando-os a caçar, forjar, guerrear e plantar. Isso sublinha seu papel como provedor e mestre das artes essenciais para a sobrevivência e o desenvolvimento humano. A sociedade de caçadores, ferreiros, mineradores e outros profissionais que têm Ogum por mentor é denominada *Egbé Odè*, e seus membros são guardiões do conhecimento trazido por esse orixá (Salami, 1997).

Assim, a figura de Ogum, em sua perspectiva africana, transcende a mera representação de uma divindade bélica; ele é um *princípio civilizatório e moral* que guia a humanidade na construção de um mundo mais justo, produtivo e seguro, ensinando que a verdadeira força reside na capacidade de criar, proteger e inovar com disciplina, caráter e ação.

Òsòòsì

Longe de ser apenas o orixá da caça, Oxóssi (ou Òsòòsì) é uma divindade cuja essência está profundamente ligada à conexão harmoniosa com a natureza, à inteligência estratégica, à habilidade de prover e à capacidade de gerar fartura e

abundância para a comunidade. Ele simboliza o respeito à vida, a sabedoria na utilização dos recursos naturais e a generosidade em compartilhar (Salami, s.d).

Oxóssi é reconhecido como um dos primeiros aprendizes de Ogum nas artes da caça e da guerra, o que denota sua expertise em desbravamento e proteção. Seus epítetos revelam a multiplicidade de suas qualidades civilizatórias: é *Ajagun* (Vitorioso caçador e guerreiro), *Ajagùnnà* (Estrategista que destrói o mal e oferece boas ideias), *Alákétu* (Rei de Ketu, Patrono e protetor do povo de Ketu) e *Olóyè Méjì* (Homem de honra portador de dois títulos: Rei de Ketu e Patrono dos Caçadores). Esses títulos sublinham sua liderança, sua capacidade de prover e sua função de proteger a comunidade e seus valores. (Salami, s.d)

Associado intrinsecamente à caça e à capacidade estratégica, Oxóssi possui intuição e percepção aguçadas, qualidades indispensáveis não só para a sobrevivência, mas para a "condução de decisões que beneficiam a coletividade" (Salami, s.d).

Salami explica que Oxóssi é também um protetor dos humilhados e injustiçados, sendo cultuado para atrair agilidade e sorte nos negócios e assuntos relativos a dinheiro, bem como para zelar por assuntos familiares. Sua capacidade de encontrar o que é necessário para a vida e a prosperidade o torna o protetor dos caçadores e dos que buscam o sustento de forma consciente e harmoniosa com o meio ambiente. A força protetora e civilizatória de Oxóssi é evidenciada em uma de suas cantigas, que invoca sua ajuda e proteção:

Ajagùnnà ode gbà mí o.
Ajagùnnà bí ikú nké lódè,
Bàbá o tó sádi, Ajagùnnà.

Ajagùnnà! Me acolha!
Se a morte e a doença estiverem cantando em minha vida,
Buscarei refúgio em você, ó grande e poderoso, que pode me defender
(Salami, s.d)

Essa cantiga revela a confiança em sua capacidade de oferecer refúgio e segurança contra as adversidades. As festas realizadas em sua homenagem, que incluem a caça acompanhada de cantos e tambores e a oferta do animal caçado que alimenta a comunidade, celebram sua conexão vital com a natureza e o ciclo da abundância. (Salami, s.d)

Assim, Oxóssi representa a sabedoria da provisão, a justiça implacável na proteção dos seus e a capacidade estratégica de viver em harmonia com o ambiente, garantindo o sustento e a ordem social. Ele é o arquétipo do líder provedor e do mestre da subsistência consciente, cuja ética e discernimento são fundamentais para a construção de uma sociedade equilibrada e próspera.

Sàngó

Longe de ser apenas a personificação do trovão e do fogo, Xangô (*Sàngó*), o quarto rei de Òyó, é uma divindade primordial na cosmovisão iorubá, cujos atributos se estendem à justiça, à realeza e à liderança ética, fundamentais para a organização civilizatória. Seu culto, iniciado em Òyó, expandiu-se rapidamente por todo o território iorubá, consolidando-o como um dos orixás mais reverenciados. Xangô personifica a equidade, a liderança forte e a capacidade de discernir o certo do errado (Salami, s.d).

Considerado poderoso e, por vezes, feroz, Xangô é, ao mesmo tempo, generoso e provedor de filhos, dinheiro, curas e, acima de tudo, justiça. Ele abomina falsidades, mentiras, roubo e envenenamento, sendo o guardião da moralidade e da retidão (Salami, s.d). É frequentemente identificado com o orixá Jàkúta (Aquele que briga com pedras), a divindade primitiva dos raios, relâmpagos e trovões, o que ressalta sua capacidade de intervir com força avassaladora para restaurar a ordem.

As histórias de Xangô frequentemente narram a punição dos injustos e a defesa dos oprimidos, ensinando sobre a importância da retidão moral, da responsabilidade no poder e da busca incansável pela verdade. Ele é o rei que governa com sabedoria e justiça, inspirando a formação de líderes éticos e íntegros (Salami, 2019). Sua força e seu caráter são expressos em seus *oríkis*, que louvam sua majestade e seu poder justiceiro:

Sàngó Olúàso àkàtà yeriyerì.
(Xangô, cujo poder está espalhado por toda parte.)
Olúkòso, éégún tí n yoná lénú.
(Xangô, o dragão faiscante, a divindade que lança fogo pela boca.)
Sàngó Olúàso.
(Xangô, aquele que reúne, também traduzido por dragão faiscante.)
Omo olómi tí njé lyemoja.
(Filho da Mãe d'Água que se chama Iemanjá.) (Salami, s.d.).

Esses epítetos e louvações revelam a grandiosidade de Xangô e sua interconexão com outras forças da natureza, como as águas de Iemanjá, mostrando a teia de relações no panteão iorubá.

Xangô, na perspectiva africana, é o orixá da civilização, que ensinou ao homem o conhecimento da liderança, do senso de defesa, a autoestima, a autoconfiança e a resistência. Ele instrui sobre a necessidade de trabalhar as emoções para alcançar a vitória, o sucesso e o bem-estar, consolidando-se como um modelo de governança justa e de integridade moral para a sociedade (Salami, 2019). Sua presença nas narrativas e rituais serve como um constante lembrete da importância da justiça, da liderança e da retidão para a manutenção da ordem social e espiritual.

Òṣun

Senhora dos rios, dos metais nobres, da fertilidade e da prosperidade, Oxum (Òṣun) é uma divindade iorubá que simboliza a capacidade de nutrir, de encantar, de atrair a prosperidade e de promover o desenvolvimento e a harmonia (Salami, 2019). Ela encarna o valor do cuidado, da diplomacia, da inteligência emocional e da resiliência, sendo a força que garante a abundância e a fluidez da vida (Salami, 2019). Oxum é a mãe que provê e que ensina a valorizar o amor próprio e a beleza em todas as suas formas, não apenas estéticas, mas como elementos essenciais para a plenitude da vida e a convivência social.

Frequentemente celebrada como a Senhora dos rios, Oxum é cultuada em diversas comunidades, como em *Òsogbo*, onde é conhecida como *Òsun Òsogbo* (Oxum da cidade de *Òsogbo*), e é também a divindade protetora de *Abéòkúta*. Seus devotos, com grande reverência, dedicam-lhe córregos ou rios, chamando-os de *odò Òsun* (Rio de Oxum), ao lado dos quais constroem seus santuários. Mulheres que buscam a fertilidade louvam Oxum repetindo a expressão "*Yèyè ò, yèyè ò, yèyè ò!*" (Oh, graciosa Mãe, oh, graciosa Mãe, oh, graciosa Mãe!), evidenciando sua conexão profunda com a maternidade e a vida (Salami, s.d).

A sabedoria de Oxum se manifesta em sua capacidade de gerar riquezas e manter a harmonia. Alguns de seus símbolos, como as tornozeleiras, braceletes e objetos de bronze, ouro, latão e outros metais dourados (como a espada, o leque, o pente e o espelho), não são apenas adornos, mas representações de seu poder de atrair a

prosperidade e refletir a luz da beleza e da autoestima. Um de seus *oríkìs* mais expressivos, presente nas narrativas iorubás, louva suas qualidades:

Oxum, senhora das águas que fluem suavemente.
Oxum, graciosa mãe, plena de sabedoria!
Que enfeita seus filhos com bronze.
Que fica muito tempo no fundo das águas gerando riquezas.
Que se recolhe ao rio para cuidar das crianças.
Que cava e cava a areia e nela enterra dinheiro.
Mulher poderosa que não pode ser atacada.
(Salami, s.d).

Esse *oríkì* ilustra a conexão de Oxum com a fertilidade, a riqueza e a proteção, atributos essenciais para o desenvolvimento de uma sociedade próspera e bem-cuidada. Oxum representa a força feminina que nutre, protege e impulsiona o progresso, ensinando que a verdadeira riqueza reside na capacidade de amar, cuidar e gerar vida e prosperidade de forma contínua e harmoniosa (Salami, 2019).

Sua presença nas narrativas e práticas da cosmovisão iorubá inspira a valorização da vida, da beleza, da diplomacia e da capacidade de superação com gentileza e inteligência.

Oyá

Conhecida no Brasil como Iansã, Oyá é a Senhora dos ventos e das tempestades, uma Orixá que personifica a mudança constante, a força revolucionária, a coragem para enfrentar desafios e a capacidade de renovação. Ela é a guerreira que defende o que é justo e que rompe com as amarras do passado para abrir novos horizontes, inspirando a coragem de se reinventar e de lutar. Em sua essência, Oyá representa a transformação e a vitalidade que impulsionam o progresso. (Verger, 2018; Salami, s.d)

Reconhecida por sua beleza descomunal, esta *Ìyámi Àkókó* (Mãe Ancestral Suprema) possui um espírito guerreiro, uma capacidade estratégica notável e uma força extraordinária. Ventos fortes e tempestades são considerados as expressões de seu descontentamento ou de sua intervenção poderosa para promover a mudança (Salami, s.d.). Ela é uma divindade que ensina que não se deve hesitar em agir para transformar o que precisa ser alterado, mesmo que isso envolva confrontos e rupturas.

A figura de Oyá, portanto, vai além do espectro natural das tempestades; ela representa a força transformadora necessária para a evolução humana e social. Ela inspira a coragem de enfrentar o desconhecido, de romper com as amarras do passado e de lutar pelo melhor. Sua essência é a do movimento contínuo e da renovação, qualidades vitais para a superação de estagnações e para a construção de novas realidades. Oyá é a orixá que ensina sobre a liberdade, a paixão pela vida e a importância de ser autêntico e de lutar pelos próprios ideais. (Salami, s.d;)

Yemojá

Iemanjá (*Yemojá*), Senhora das águas salgadas, do mar e da maternidade universal, é uma divindade primordial na cosmovisão iorubá, que simboliza a origem da vida, a proteção, a nutrição e a profundidade do conhecimento ancestral. Ela encarna o acolhimento, a generosidade e a conexão com as raízes e a memória coletiva, sendo a grande mãe que ampara e que oferece a sabedoria dos tempos, a força que sustenta a vida e os laços familiares e comunitários. (Salami, s.d)

O próprio nome *Yemoja*, que significa "Mãe dos filhos peixes" (constituído de *Ye* - mãe, *omo* - filho e *eja* - peixe), ilustra sua essência como provedora da vida e da abundância. Mais relacionada ao poder genitor do que à gestação em si. A importância de Iemanjá para a prosperidade e o bem-estar comunitário é celebrada em seus *orikis*, como este que evoca sua capacidade de trazer fartura:

Diante da casa da Senhora dos barcos brota a prosperidade.
No quintal da Senhora dos barcos brotam pérolas. (Salami, s.d).

Essa louvação destaca a riqueza e a abundância que Iemanjá oferece, não apenas em termos materiais, mas também em sabedoria e apoio. Ela é a força que nutre a comunidade, que protege os lares e que garante a continuidade da vida e das tradições, sendo um pilar fundamental para a coerência e a harmonia social, ensinando o valor da solidariedade e do cuidado mútuo. Sua figura inspira a todos a reconhecerem a interconexão da vida e a buscarem a prosperidade de forma que beneficie a todos, como a vastidão do oceano que a todos acolhe.

Obalúwayé

Conhecido como *Obalúwayé*, contração de *Oba-'lu'aiyé* ("Rei que é o senhor da terra"), Obaluaê (também chamado *Olúwa Aiyé*, "Senhor da terra", e *Olódè*, "Senhor do aberto") é uma divindade de imensa relevância na cosmovisão iorubá, representando a conexão profunda com a terra, o ciclo da vida e da morte, a purificação e a cura. Ele ensina sobre a capacidade de regeneração e de superação das adversidades. Por ser o Senhor da terra, é fundamental pedir licença a ele para usá-la, denotando o profundo respeito e a ética de relacionamento com a natureza que permeiam a cultura iorubá. Sua energia é manipulada para agradecer à terra pelo que ela oferece aos seres humanos.

Os princípios morais regidos por Obaluaê são claros: ele proíbe a mentira, o envenenamento e a magia negra, reforçando a necessidade de honestidade e conduta ética nas relações humanas. (Salami, s.d.).

A permissão de Obaluaê é solicitada em festas através de expressões como: "Deixe-me obter a permissão do senhor da terra: se ele nos permitirá dançar". Sua hospitalidade e benevolência são invocadas no cultivo à terra através da reza, assim, o fazendeiro poderia ser extraordinariamente agradado, O algodão não queimaria, e desagradaria o fazendeiro. Entre seus nomes que revelam múltiplos aspectos de sua atuação, encontram-se *Jagun* ("Guerreiro; Caprichoso; Protetor de crianças *abiku*"), *Alajogun* ("Orixá da prosperidade; Protetor das casas e cidades") e *Alapomoro* ("Aquele que realiza curas trabalhando com o Axé de *Ossaim*: cura inclusive no plano das emoções e revela tendências para o ciúme") (Salami, s.d.).

Omolu/Nanã Buruku

Nanã *Buruku* é uma orixá primordial, reverenciada como a senhora das águas paradas, do lodo, da sabedoria ancestral, da velhice e da morte. Ela representa a origem da vida, a paciência milenar, a justiça ancestral e o fim dos ciclos, ensinando sobre a aceitação do tempo, a importância da experiência e a transitoriedade da existência. Nanã é a matriarca que detém o saber profundo da ancestralidade e da transformação final, sendo um pilar da cosmovisão iorubá e outras tradições africanas (Salami, s.d.).

Alguns de seus nomes e epítetos, que revelam sua profundidade e conexão com a terra e o ciclo da vida, incluem: *Ajapa* (Guardião do monte), *Opara* (Mãe de Obaluaiê), *Ibain* (Dona da terra), N' Buruku (A mais velha) e *Obaiya* (A dos pântanos), além de *Ajaosi* (Guerreira agressiva). Nanã *Buruku* é a *Ìyagbà* (Mãe Ancestral) mais estreitamente associada à morte, à terra, aos lagos e às fontes, à lama e às águas contidas na terra. Sua qualidade maternal e sua relação com a lama e a terra úmida associam-na à agricultura, à fertilidade e aos grãos. Seus filhos são os mortos e os ancestrais, reforçando seu papel como portal entre o mundo dos vivos e o dos antepassados, e a garantidora da continuidade dos ciclos da existência. (Salami, s.d). Tanto os *Ewe* quanto os *Egba* consideram *Buruku* um ser andrógino. Entre os iorubás, o aspecto masculino do orixá é chamado *Bùrúkù* e o aspecto feminino é chamado Omolu. Ela é cultuada principalmente por mulheres, que seguem formas ritualísticas semelhantes às adotadas pelos *Ewe* e pelos *Fon* em seus cultos. (Salami, s.d)

Um dos aspectos mais profundos de Nanã *Buruku* é a compreensão de que ela precisa ser constantemente ressarcida para poder gerar novas vidas, pois os novos nascimentos são possíveis somente porque ela recebe os mortos em seu seio. Deste modo, a terra (*igbá-nlá*, a grande cabaça), recebe os corpos mortos, que lhe restituem a capacidade genitora e tornam possíveis novos nascimentos, e todo renascimento está relacionado com os ancestrais. A restituição e o renascimento estabelecem e preservam as relações entre o *Òrun* (mundo espiritual) e o *Àiyé* (mundo físico), enquanto os ancestrais garantem a continuidade da vida no *Àiyé*. (Oduduwa, s.d)

Nos festivais anuais em sua homenagem, as imagens esculpidas em madeira são retiradas do santuário e carregadas em procissão, em celebração a sua importância. Nanã, portanto, é a expressão da sabedoria que emana da terra e da ancestralidade, ensinando a aceitação dos ciclos da vida e a interconexão profunda entre todos os seres e os antepassados. (Oduduwa, s.d)

Obatalá

Sua figura simboliza a pacificação, a harmonia, a ética perfeita e a busca pela verdade, e ele ensina sobre a paciência, a tolerância, a criação e a importância da calma e da serenidade para construir um mundo melhor. Sua força é a da origem e da paz, que permeia toda a existência.

Como orixá da criatividade, da paz e da tranquilidade, Obatalá possui o poder de neutralizar turbulências e de tornar seus devotos prósperos, desde que estes se esforcem para isso. Um provérbio iorubá afirma: " Obatalá dá a seus filhos motivo para rir e eles riem", reforçando sua capacidade de conceder alegria. (Salami, s.d.)

Este Orixá é exigente em relação ao senso de moralidade de seus filhos, que devem ser corretos e de coração puro, como a água da nascente. A pureza de caráter é um valor fundamental, evidenciado na expressão: "*Ayé won á tòrò bí omi afààrò-pon!*" (Suas vidas serão puras e límpidas como água apanhada na nascente logo cedo pela manhã!). (Salami, s.d.)

A filosofia de Obatalá abrange a aceitação da diversidade humana e a compreensão de que as imperfeições físicas são parte da criação divina. As pessoas que nascem com alguma deficiência física são chamadas de *Eni Orisa* ("Devotos do Orixá"), em homenagem a ele, e devem respeitar certos tabus alimentares (Oduduwa, s.d). Expressões populares corroboram essa visão, como: "*Obàtálá adáni bó tí ri.*" (Obatalá fez a pessoa do jeito que ela é) (Oduduwa, s.d).

Em algumas regiões, é costume dizer-se a uma mulher grávida: "*Ki Orisa ya 'na 're ko ni o*" (Possa Orixá realizar um belo trabalho de arte para nós). Além disso, há o provérbio: "*Ki 'se ejo eleyin gan-n-gan; Orisa l'o se e ti ko fi awo bo o*" (Os dentuços não devem envergonhar-se. Foi Orixá quem os fez e não providenciou cobertura suficiente para seus dentes), reforçando a ideia de aceitação e não julgamento.

Olojó

Olojó (*Olójó*), contração de *ol* (senhor) e *ojó* (dia, tempo), é o "Senhor do Dia" e o "Senhor do Tempo", uma divindade iorubá que rege a temporalidade, as estações, os dias e as noites, os ritmos da natureza e da vida humana. Ele ensina sobre a importância de viver em harmonia com os ciclos naturais, de valorizar cada momento e de compreender que tudo tem seu tempo de nascer, crescer, florescer e murchar. Olojó representa a impermanência e a sabedoria de se adaptar aos fluxos da existência. (Salami, 2022)

A compreensão de Olojó é fundamental para uma perspectiva de vida que valoriza a ação consciente e a paciência diante do tempo. Ele ensina que a vida é um fluxo contínuo de transformações e que a capacidade de adaptação aos seus ritmos é essencial para a realização plena do destino individual e coletivo. Sua presença na filosofia iorubá inspira a disciplina de viver o presente com sabedoria, preparando-se para os desafios e celebrando as vitórias que o tempo traz. (Salami, 2022).

Egungun

Na cosmovisão iorubá, a veneração aos ancestrais é um pilar fundamental da estrutura social e moral, sendo essencial para a manutenção da ordem e do equilíbrio comunitário. Entre os seres veneráveis, incluem-se as divindades, que personificam fenômenos da natureza, e os ancestrais, que são associados a elementos estruturantes da sociedade. O princípio de senioridade, um dos mais estimados na África, determina que os mais velhos ocupem postos hierárquicos superiores e que os mais jovens os respeitem por sua experiência e sabedoria, desde que a idade traga valores como um grande número de descendentes, condições materiais satisfatórias de vida e virtudes. Na religião dos Orixás, qualquer indivíduo notável, dotado de uma existência plena e de uma morte suave em idade avançada, pode integrar o corpo dos ancestrais veneráveis da humanidade, desde que seus rituais fúnebres sejam realizados. (Oduduwa, s.d)

Nos cultos aos ancestrais masculinos, Egungun ocupa um lugar central. A crença é que os ancestrais permanecem junto a seus descendentes e interferem em todos os âmbitos da vida pessoal e familiar de cada um deles. Eles atuam de forma proativa

para apaziguar ânimos, atenuar discórdias, estimular a solidariedade, o espírito de unidade e a harmonia, além de renovar a energia exigida para o trabalho e interferir em questões que ameaçam a desagregação familiar, como disputas e problemas de herança. A voz de Egungun, que se manifesta de forma rouca ou em tons agudos, trepidantes, sibilantes ou nasais, previne e ordena, e sua palavra é aceita e respeitada pela comunidade, funcionando como um código moral e de conduta. (Oduduwa, s.d)

A presença de Egungun na vida cotidiana de seus devotos mantém viva a relação de respeito e reverência aos mais velhos, sendo essa a principal justificativa para o culto a este grande orixá. Mais do que isso, o culto a Egungun possui o objetivo de corrigir efeitos de uma herança de caráter espiritual que se reflete em desequilíbrios de toda ordem: física, emocional, espiritual. Acredita-se que cada indivíduo recebe de seus antepassados uma herança biológica, emocional e espiritual, uma carga genético-espiritual/emocional. O culto a Egungun possibilita agir retroativamente no sentido de eliminar fatores desfavoráveis ocorridos ao longo das sete gerações anteriores de uma pessoa, dos quais decorreram dificuldades, doenças e problemas de toda ordem em sua vida. Esse culto também possibilita resolver conflitos familiares vividos por pessoas das gerações passadas, restaurando o equilíbrio perturbado e promovendo a harmonia entre o passado e o presente, e entre o *Òrun* e o *Àiyé*. A veneração a Egungun, portanto, é um ato contínuo de resgate e manutenção da ordem social e espiritual, essencial para a saúde e a continuidade da comunidade. (Oduduwa, s.d)

Essa vasta gama de Orixás, com suas mitologias e atributos, não apenas forma um complexo sistema religioso, mas também compõe um compêndio de valores morais e éticos que historicamente moldou as sociedades africanas. A compreensão desses princípios é essencial para o desenvolvimento de uma educação que reconheça a profundidade e a riqueza do pensamento africano, indo além de uma visão simplificada, folclórica e exotizada.

7.4 A Arte Tradicional Africana: Expressão da Essência Cultural e Potência Criativa

A arte tradicional africana, em sua extraordinária diversidade e profundidade, constitui um pilar fundamental das culturas do continente, servindo como veículo para a expressão de cosmovisões, espiritualidades, histórias e estruturas sociais. Este capítulo busca ressaltar a riqueza e a potência imanente dessas manifestações artísticas – como a música, a dança, a escultura e outras formas de expressão – focando a "arte raiz" que carrega significados e a essência africana, com mínima ou nenhuma diluição por influências externas. Para Emanuel Araujo, a arte africana está calcada na "verdade utilitária e mágica do cotidiano" e no "respeito absoluto pelo mundo da ancestralidade" (Bevilacqua e Silva, 2015, p. 5).

Seguindo os passos de Frank Willet, na obra *Arte Africana*, é possível notar que a escultura mais antiga que conhecemos ao sul do Saara provém das primeiras comunidades sedentárias agrícolas às margens da floresta da África Ocidental. Trata-se das esculturas em terracota da cultura nok da atual Nigéria, que datam ao menos da segunda metade do primeiro milênio a. C. e trazem indícios de uma tradição ainda mais antiga. A tradição nok, por sua vez, mantém um parentesco lógico com a arte procedente provinda da cultura que emergiu ao redor da cidade de Ifé, a cultura iorubá, que carrega consigo uma longuíssima tradição estética. (Macedo, 2019, p. 16-17).

Nosso objetivo é celebrar a complexidade e a sofisticação dessas tradições, reconhecendo-as como sistemas de conhecimento e expressão estética plenamente desenvolvidos em seus próprios termos.

7.4.1 A Música e a Dança: pulsações Vitais da Comunidade e do Sagrado

Nas sociedades tradicionais africanas, a música e a dança são elementos indissociáveis da própria vida social e espiritual. Elas pulsam no coração das comunidades, marcando desde os ritos de passagem mais sagrados e as cerimônias de veneração ancestral, até os momentos de trabalho coletivo e as celebrações festivas. A música, com suas complexas polirritmias e melodias, muitas vezes executada por mestres como os griôs, funciona não apenas como expressão artística, mas como um arquivo vivo da memória coletiva, transmitindo mitos, genealogias e valores através de cantos (*orín*) e louvações (*oríkì*). Os Orixás, por exemplo, possuem seus próprios cânticos e ritmos que invocam sua presença e poder (Salami, 1991).

A dança, por sua vez, é uma linguagem corporal eloquente, capaz de narrar histórias, expressar emoções e, crucialmente, manifestar o sagrado. Muitas máscaras esculpidas, por exemplo, só ganham sua plena significação quando em movimento, no corpo do dançarino, em rituais que podem durar horas ou dias. Há casos em que a máscara nem sequer fica voltada para o público, mas para o céu, como se buscasse uma conexão com dimensões cósmicas, sendo "só mais um detalhe de um complexo jogo de movimento e som" (Macedo, 2019, p. 17). Como aponta Ola Balogun (1977 apud Macedo, 2019, p. 16), a característica essencial das expressões da África Negra é ser uma linguagem social que utiliza as "harmonias" e "discordâncias" das formas, movimentos e sons para transmitir emoções captáveis pelos sentidos.

No Brasil, essa herança musical e coreográfica africana floresceu e se transformou, dando origem a gêneros como o samba e manifestações como a capoeira, que combinam musicalidade, movimento e expressão cultural como formas de resistência e celebração identitária. A música e a dança nos terreiros de candomblé e umbanda são exemplos eloquentes da potência com que essas tradições artísticas foram preservadas e ressignificadas, mantendo-se como pilares da espiritualidade e da identidade afro-brasileira.

7.4.2 A Escultura e as Artes Visuais: Materialização de Cosmologias e Estéticas Próprias

A tradição escultórica africana é vasta e diversificada, utilizando materiais como madeira, terracota, bronze e marfim para criar obras de impressionante força plástica e profundidade simbólica. Longe de serem meros objetos decorativos, muitas dessas esculturas – sejam estatuetas, máscaras ou insígnias de poder – são concebidas como receptáculos de forças espirituais, representações de ancestrais e divindades, ou elementos centrais em práticas rituais que asseguram a coesão social e o equilíbrio cósmico.

A Coleção Africana da Fundação Cultural Ema Gordon Klabin, embora formada sob a influência do mercado de arte e do olhar de um marchand como Ladislav Segy, contém peças que nos permitem vislumbrar essa riqueza. Ribeiro (2014, p. 82) observa que, das dezesseis peças, doze foram adquiridas através de Segy, majoritariamente de madeira e originárias da África Ocidental e Central.

O mais antigo exemplar da escultura em madeira encontrado na África negra é um objeto que tem toda a aparência de um elemento de máscara zoomorfa, encontrado perto das nascentes do rio Liavela, em Angola, que foi datado pelo carbono 14 como sendo dos meados do século VIII de nossa era. (...) Em seguida datou-se igualmente, pelo mesmo processo, fragmento de uma escultura dogom (Mali) chamada tellem, atribuída por esse povo a uma etnia que a tradição fazia remontar à alta antiguidade e os teria precedido na região. Essa última datação atribuiu à escultura em questão os anos de 1470 ± 1500 a.D., o que a situaria aproximadamente no período dos primeiros contatos dos europeus com a África ocidental. O estilo dos tellem parece realmente ser o ponto de partida da escultura dogom atual. Com exceção dessas duas peças, sabe-se muito pouco ainda da gênese da escultura em madeira na África negra, mas conhece-se bem, ao contrário, a sua distribuição espacial. (...) Por outro lado existem duas tradições na África ocidental, a de Nok e a de Ifé, que permitem avaliar a evolução da escultura durante um período de 2.500 anos. (Cunha, Marianno, 1983, p. 978 apud Ribeiro, 2014, p.84).

Um exemplo notável são os bancos Luba, da República Democrática do Congo. Estes não são simples assentos, mas importantes emblemas da realeza, podendo servir como receptáculo do espírito de um rei falecido. Bevilacqua e Silva (2015, p. 8) explicam que os bancos em forma de cariátide, com figuras femininas sustentando o assento, relacionam-se ao espírito de dirigentes do passado e que a figura feminina

esculpida deve apresentar atributos de beleza, como escarificações e penteados elaborados, para potencializar a comunicação com o mundo sobrenatural.

Figura 1: Banco Luba, República Democrática do Congo.



Acervo Museu Afro Brasil - Fonte: Bevilacqua; Silva, 2015, p. 9. - Fotografia: Autor Desconhecido

As máscaras Tchokwe, de Angola, como a Pwo, representam tradicionalmente uma mulher madura que provou sua fertilidade. São ornamentadas com representações de tatuagens ou escarificações como o cingelyengelye, um símbolo cruciforme associado ao deus supremo Nzambi, e as masoji, marcas que referenciam lágrimas. Apesar de representarem uma mulher, são dançadas exclusivamente por homens.

Figura 2: Máscara Mwana Pwo ou Pwo, Povo Tchokwe, Angola



Acervo Museu Afro Brasil. - Fonte: Bevilacqua; Silva, 2015,, p. 11. Fotografia: autor desconhecido

Entre os laca, da República Democrática do Congo e Angola, as máscaras são proeminentes no mukanda, ritual de puberdade masculina. Caracterizam-se por uma face pequena e um nariz arqueado e comprido, que pode ser interpretado como símbolo fálico ou ter função ritualística, como morder alimentos colocados nele.

Figura 3: Máscara Povo laca, República Democrática do Congo.



Acervo Museu Afro Brasil. - Fonte: Bevilacqua; Silva, 2015., p. 13 - Fotografia: autor desconhecido

As estatuetas Songye, também da República Democrática do Congo, chamadas nkishi, são consideradas "estátuas de fertilidade da comunidade". São conhecidas pelo acúmulo de materiais diversos (animal, vegetal, mineral) sobre a figura humana esculpida, elementos que possuem propriedades medicinais e simbólicas, associadas ao conhecimento das forças cósmicas e atmosféricas.

Figura 4: Estatueta Povo Songye, República Democrática do Congo.



Acervo Museu Afro Brasil - Fonte: Bevilacqua; Silva, 2015, p. 15 - Fotografia: autor desconhecido

A Profª Dra. Marta Heloisa Leuba Salum (*apud* Bevilacqua; Silva, 2015, p. 14) destaca que, por preconceito, tais estatuetas foram definidas como "fetiche", mas sua função é transmitir conhecimento e sabedoria.

Por preconceito e discriminação, estátuas e estatuetas, como a que vemos aqui, foram definidas como fetiche – ou “coisa feita”, “feitiço”. Mas não são, e esta estatueta vem nos transmitir o conhecimento destes grandes sábios que foram os escultores da antiga estatuária dos songye. Os songye, também

chamados basonge, são um povo que vive na mesma região de origem há muitos séculos. Essa região está localizada hoje no sudeste da República Democrática do Congo (R.D.C), que surgiu como o país, que ele é hoje, só depois de muita luta contra o regime colonial na África central que durou de 1893 a 1960. Foi nesse período que grande parte das mais importantes estátuas dos songye foi destruída. Algumas delas foram levadas para museus europeus; outras ainda circulam entre grandes comerciantes de arte; mas, quase nada de suas estátuas do passado restou, nem para eles próprios. Como se vê pela “peruca”, pelas “saías” e outros “adornos” desta estatueta, a estatuária songye se caracteriza pelo acúmulo de material animal, vegetal e mineral sobre a figura humana esculpida. Os songye conheciam as propriedades medicinais dos elementos da Natureza ali contidos (da madeira da estatueta a conchas trituradas); alguns eram simbólicos (a pena de um pássaro, pela sua raridade; a pele de um mamífero, pela sua rapidez). Eles tentavam conviver bem com as forças cósmicas e atmosféricas, observando o movimento dos astros, como os da lua, estabelecendo com isso um cronograma agrícola produtivo e isso estava diretamente associado a sua estatuária. Depois da lua crescente, cheia e minguante, quando da escuridão completa na lua nova, era em torno de suas estátuas que os songye comemoravam a fecundidade das mulheres, uma boa colheita e sucesso na caça, esperando sempre haver nova prole e farto alimento para todos. Certos estudiosos de hoje chamam-nas de “estátuas acumulativas” ou “de força”. Para os songye, elas foram símbolo da unidade e da perpetuação desse povo e são chamadas nkishi – quer dizer, “estátua de fertilidade da comunidade”. (Bevilacqua; Silva, 2015, p. 15)

O povo lorubá, concentrado majoritariamente no sudoeste da Nigéria e sudeste do Benim, com uma presença menor no centro-sul do Togo, possui uma rica tradição de culto aos antepassados, sendo a máscara Egungun um de seus exemplos mais proeminentes. Este culto representa a crença lorubá na vida após a morte, onde os espíritos dos ancestrais falecidos retornam à Terra para interagir com seus descendentes vivos. No Brasil, essa tradição lorubá é notavelmente forte na Ilha de Itaparica, na Bahia, e tem se espalhado para outras regiões do país. (Bevilacqua; Silva, 2015)

Figura 5: Máscara Egungun, Povo lorubá, Nigéria.



As máscaras Gueledé honram a Iyá Nlá ("A grande mãe") e as "mães poderosas", representando o princípio maternal e o poder feminino da criação e destruição. Seus motivos esculpidos no topo abordam todos os aspectos da vida iorubá, e sua estética segue cânones como olhos vazados em formato losangular e escarificações faciais. (Bevilacqua; Silva, 2015)

Figura 6: Máscaras Gueledé, Povo Iorubá, Nigéria.



Acervo Museu Afro Brasil. Fonte: Bevilacqua; Silva, 2015, p. 19 - Fotografia: autor desconhecido

O povo Iorubá apresenta uma grande taxa de nascimentos de gêmeos globalmente, um fenômeno atribuído a fatores genéticos. Para eles, os gêmeos são vistos como seres especiais. Em certas áreas da Nigéria e do Benim, acredita-se que os gêmeos podem trazer prosperidade às suas famílias, desde que sejam devidamente reverenciados. Contudo, a negligência ou desrespeito para com os gêmeos pode, inversamente, levar a dificuldades financeiras para a família. Por essa razão, os pais de gêmeos frequentemente lhes dedicam muita atenção, oferecendo-lhes presentes, música, dança e comidas específicas. (Bevilacqua; Silva, 2015)

Segundo Bevilacqua e Silva (2015) os Iorubás acreditam que os gêmeos possuem uma profunda conexão, e por isso, conseguem sentir as emoções um do outro, mesmo à distância física. Em caso de falecimento de um ou ambos os gêmeos, a memória do(s) falecido(s) é honrada com a criação de esculturas de madeira chamadas Ibeji. Essas esculturas podem ser produzidas individualmente ou em pares, dependendo

da situação que motivou sua criação. O escultor define as características estilísticas da obra, seguindo as tradições artísticas lorubá. As estatuetas Ibeji tipicamente possuem braços paralelos ao corpo, com mãos que podem ser arqueadas ou não, e olhos com pupilas vazadas. Após a conclusão, a estatueta é cuidada pela mãe ou pelo irmão sobrevivente, que a banha, decora e oferece alimentos, mantendo viva a lembrança do falecido na família. (Bevilacqua; Silva, 2015)

Figura 7: Estatueta de Gêmeos (Ibeji), Povo lorubá, Nigéria.



Acervo Museu Afro Brasil. Fonte: Bevilacqua; Silva, 2015, p. 21 - Fotografia: autor desconhecido

As máscaras Igala da Nigéria, usadas em festivais como o culto de Egu (honra aos mortos), apresentam face estriada, entorno ocular branco e frequentemente uma barba, remissivas de tradições vizinhas como Ifé e lorubá. (Bevilacqua; Silva, 2015)

Figura 8: Máscara Povo Igala,



Acervo Museu Afro Brasil. Fonte: Bevilacqua; Silva, 2015, p. 25 - Fotografia: autor desconhecido

Dos Camarões, as máscaras elefante Bamileque, ricamente bordadas com miçangas, são usadas pela associação Kuosi para assistir o rei (fon), simbolizando o poder real. Já os Bamum são conhecidos por seus imponentes bojos de cachimbo em cerâmica, madeira ou bronze, ligados à realeza e decorados com figuras como o "motivo da tarântula", associado à sabedoria ancestral.

Figura 9: Máscara Elefante, Povo Bamileque



Acervo Museu Afro Brasil. Fonte: Bevilacqua; Silva, 2015, p. 27

Figura 10: Bojo de Cachimbo, Povo Bamum



Acervo Museu Afro Brasil. Fonte: Bevilacqua; Silva, 2015, p. 29

As estatuetas femininas Attie da Costa do Marfim, com seus membros musculosos e penteados elaborados, servem como interlocutoras para sacerdotes se comunicarem com o mundo ancestral.

Figura 9: Estatueta Povo Attie, Costa do Marfim.



As máscaras placa (Nwantantay) dos povos Bobo/Bwa de Burkina Faso atuam como intermediárias entre o reino dos homens e o da natureza, usadas em ritos iniciáticos, agrários e fúnebres para restaurar o equilíbrio. Seus padrões geométricos simbolizam a terra e a água, e frequentemente apresentam representações estilizadas de animais como a coruja e o calao-grande.

Figura 10: Máscara placa



Bobo, Bwa, Burkina Faso

As máscaras Kanaga dos Dogon do Mali, com sua distintiva forma de "cruz de lorena", são usadas pela associação Awa em ritos funerários (dama) para conduzir a alma (nyama) do falecido ao mundo dos espíritos, fazendo referência ao pássaro mítico kummolo tebu.

Figura 11: Máscara Kanaga, Povo Dogon, Mali





Acervo Museu Afro Brasil. Fonte: Bevilacqua; Silva, 2015, p. 35

Finalmente, as máscaras Tchiwara dos Bamana do Mali, representando o antílope (real ou mitológico), são usadas em danças para celebrar a agricultura e garantir boas colheitas, ilustrando a relação vital entre os seres humanos, o sol e a terra.

Figura 12: Máscaras Tchiwara, Povo Bamana, República do Mali

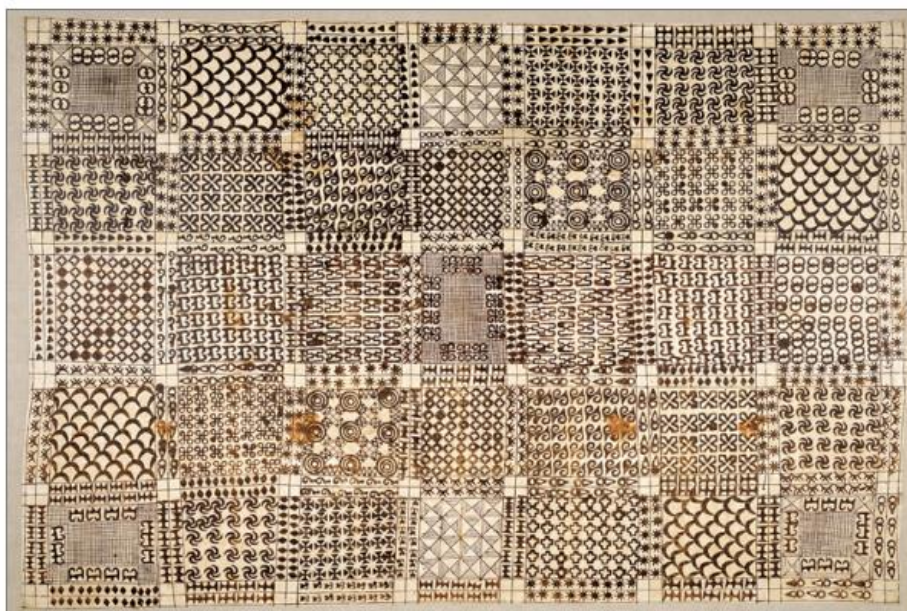


Acervo Museu Afro Brasil. Fonte: Bevilacqua; Silva, 2015, p. 37

7.4.3 Sabedoria em Símbolos: A Filosofia Adinkra e seu Potencial Educacional

A arte tradicional africana, em sua vasta diversidade, transcende a mera expressão estética, configurando-se como um imenso repositório de saberes, filosofias e valores que orientam a vida social, espiritual e cultural dos povos do continente. Dentre essas ricas manifestações, os símbolos Adinkra, originários dos povos Akan, especialmente os Asante de Gana, na África Ocidental, destacam-se como um desses sistemas de sabedoria em símbolos. Estes ideogramas, tradicionalmente estampados em tecidos, esculpidos em madeira ou metal, ou adornando objetos cerimoniais e do cotidiano, não são meros ornamentos, mas sim veículos de uma complexa teia de significados que encapsulam a história, a filosofia, os valores e as normas socioculturais de seus criadores. Neste capítulo, exploramos a profundidade da simbologia Adinkra, seu papel como sistema de conhecimento e seu imenso potencial pedagógico, particularmente no contexto de uma educação afrocentrada e transformadora, como defendido nessa pesquisa.

Figura 13 - Tecido Asante com Símbolos Adinkra



Tecido asante, metade do século XIX.

Pano de algodão importado, pigmento preto, 194,5 × 285,6 cm.

National Museum of African Art Smithsonian Institution. Fotografia: Franko Khoury

Fonte: Nascimento e Gá, 2022

A própria existência e sofisticação dos Adinkra desafiam a narrativa eurocêntrica que por muito tempo relegou o continente africano a uma condição de ágrafo ou culturalmente primitivo. Como aponta Nascimento (Nascimento e Gá, 2022, p. 22), trata-se de um antigo sistema africano de escrita, cuja importância é "incomensurável porque a ciência etnocentrista europeia negou que a África tivesse uma história ao alegar que seus povos nunca criaram sistemas de escrita". Os Adinkra, portanto, inserem-se na luta contra o epistemicídio da cultura africana, evidenciando a riqueza intelectual e a capacidade de simbolização dos povos africanos. Cada símbolo Adinkra é, em essência, um provérbio visualizado, um conceito filosófico condensado em uma forma gráfica, transmitindo ensinamentos sobre a vida, a morte, as relações humanas, a espiritualidade e a conduta ética.

Dentre os mais de oitenta símbolos conhecidos, alguns se destacam pela sua popularidade e profundidade filosófica, ressoando com os anseios por uma educação que promova o resgate da ancestralidade e a construção de um futuro mais justo. O Sankofa, representado por um pássaro que voa para frente enquanto sua cabeça se volta para trás, ou por um coração estilizado, é talvez o mais emblemático. Seu significado, "nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou atrás" (Nascimento e Gá, 2022, p. 28), ou "volte e pegue" (Santos, 2020, P. 04, *apud* Brito, 2023, P. 49), encapsula a sabedoria de aprender com o passado para construir o futuro. Este princípio é fundamental para a diáspora africana e para uma educação afrocentrada, pois, como argumenta Brito (2023, p. 49), a Sankofa age como um movimento de recuperação do que ficou estruturando o presente e projetando o futuro.

Figura 14: Símbolo Adinkra Sankofa



Fonte: Nascimento e Gá, 2022

Outro símbolo de grande relevância é o Gye Nyame, que proclama a onipotência e a imortalidade de Deus (Nascimento e Gá, 2022, p. 101), expressando a profunda espiritualidade Akan. O Akoma, o coração, simboliza o "amor, da paciência, da bondade, da fidelidade e da constância" (Nascimento e Gá, 2022, p. 51), valores essenciais para a convivência humana. Já o Ananse Ntontan, a teia da aranha, representa a "sabedoria, da esperteza, da criatividade e da complexidade da vida" (Nascimento e Gá, 2022, p. 40). Esses são apenas alguns exemplos da vasta "biblioteca" de saberes contida nos Adinkra, cada um oferecendo uma janela para a cosmovisão Akan e lições de vida atemporais.

Figura 15: Símbolos Adinkra Gye Nyame, Akoma e Ananse Ntontan



Fonte: Nascimento e Gá, 2022

No Brasil, a presença e o uso dos símbolos Adinkra têm crescido significativamente, permeando a moda, a arte, a joalheria, as tatuagens e, crucialmente, a educação. Educadores e pesquisadores têm reconhecido o potencial pedagógico desses símbolos para a efetivação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Carmo (2016, p. 51) destaca que os Adinkra possuem "um nome e significado que pode estar associado a um fato histórico, uma característica de um animal, a um vegetal ou a um comportamento humano". Cerqueira (2022, p. 26) observa que "estudar os desenhos da cultura africana através dos símbolos adinkras permitirá reconhecer e valorizar a história e a cultura do povo africano".

Figura 16: Símbolo Adinkra - Nea onnim no sua a, ohu

Nea onnim no
sua a, ohu

Quem não sabe pode passar
a saber aprendendo.

Símbolo do conhecimento,
da aprendizagem permanente
e da busca contínua pelo saber.



Fonte: Nascimento e Gá, 2022

Diversas iniciativas exemplificam essa didatização. O IPEAFRO, sob a organização de Elisa Larkin Nascimento, tem utilizado os Adinkra em cursos de extensão universitária desde a década de 1980, reconhecendo seu "poderoso design visual e o significado epistemológico desse sistema de escrita africano" (Nascimento e Gá, 2022, p. 12). Oliveira, (2023, p. 8), em sua pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), propõe o jogo "Afro memória", que introduz símbolos Adinkra como ferramenta lúdica para apresentar intelectuais negros e elementos da cultura africana. Viana (2018, p. 13) desenvolveu uma sequência didática para o ensino de simetria matemática utilizando os Adinkra, buscando relacionar conceitos matemáticos com o multiculturalismo. Camargo, Teruya e Souza (2024, p. 2) também sugerem o potencial pedagógico dos símbolos Adinkra como material didático para valorizar a cultura africana na Educação Básica. Essas práticas demonstram como os Adinkra podem

ser integrados ao currículo de forma interdisciplinar, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem e promovendo uma educação mais afrocentrada e relevante.

Contudo, a incorporação dos Adinkra na educação brasileira não está isenta de desafios e necessita de uma reflexão crítica. Ribeiro, (2024) adverte que, apesar das intenções antirracistas e descolonizadoras, algumas propostas pedagógicas podem, inadvertidamente, reproduzir paradigmas eurocentralizados se não houver um aprofundamento nas discussões sobre raça, etnia e a dimensão político-performativa da cultura africana. O autor ressalta que a simbologia Adinkra nos coloca diante de uma abertura de sentidos na impossibilidade da tradução (Ribeiro, 2024), alertando contra simplificações ou apropriações superficiais que esvaziem a complexidade desses símbolos. É crucial, portanto, que a didatização dos Adinkra seja acompanhada de um estudo aprofundado das múltiplas culturas africanas e de um compromisso com uma abordagem radicalmente democrática que valorize a diferença e a pluralidade de sentidos. A mera inserção de símbolos como adendo a um currículo ainda eurocêntrico pode cair na armadilha do que Ivenicki (2018/2019, *apud* Ribeiro, 2024) denomina de multiculturalismo folclórico, que exorta a diferença sem questionar as estruturas de poder.

Em conclusão, os símbolos Adinkra representam uma rica e profunda fonte de sabedoria, filosofia e valores africanos. Sua crescente presença no Brasil, especialmente no campo educacional, sinaliza um movimento importante em direção à valorização da herança africana e à construção de uma educação antirracista e decolonial, como preconiza a Lei 10.639/2003. Para que seu potencial transformador seja plenamente realizado, é essencial que sua incorporação no currículo Educacional, e em todos os níveis de ensino, seja feita de maneira crítica, respeitosa e aprofundada. Isso implica reconhecer a África como berço de civilizações e de sistemas de conhecimento complexos, e os Adinkra como uma de suas manifestações.

Figura 17: Símbolo Adinkra - Hene

Adinkra hene (1)

Rei de todos os desenhos adinkra, este
forma a base para a impressão deles.

Símbolo da grandeza, da prudência,
da firmeza e da magnanimidade.



Fonte: Nascimento e Gá, 2022

Ao mergulhar na sabedoria em símbolos dos Adinkra, a educação pode, de fato, contribuir para o fortalecimento identitário, o desenvolvimento da consciência crítica e a formação de cidadãos capazes de construir uma sociedade mais justa, equitativa e consciente de sua rica diversidade cultural

7.4.4 Tecelagem Africana: Kente e Adire como Expressões de Sabedoria e Identidade

A riqueza cultural dos povos africanos manifesta-se de inúmeras formas, e a tecelagem ocupa um lugar de destaque, transcendendo a função utilitária de vestimenta para se configurar como um complexo sistema de comunicação, um repositório de história, filosofia, status social e identidade. Os tecidos africanos, com suas cores vibrantes, padrões intrincados e técnicas ancestrais, são verdadeiros "textos" que narram saberes e cosmologias, resistindo ao tempo e às tentativas de apagamento cultural. Neste capítulo, aprofundaremos o olhar sobre duas tradições têxteis emblemáticas: o Kente de Gana e o Adire Iorubá.

Analisaremos suas origens, técnicas de produção, significados simbólicos e seu papel crucial na afirmação da identidade africana e afrodiaspórica, conectando-os aos pilares desta tese, como a valorização da sabedoria ancestral, o resgate cultural, a decolonização do conhecimento e o potencial de uma educação afrocêntrica na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Kente de Gana: Tecendo Realeza, Identidade e Sabedoria

O Kente, reconhecido mundialmente por sua beleza e complexidade, é um dos mais importantes tecidos africanos, originário dos povos Akan, especialmente os Asante de Gana, e também dos Ewe de Gana e do Togo (Martins, 2014).

Historicamente, o Kente era associado à realeza e utilizado em ocasiões cerimoniais e de grande importância, simbolizando riqueza, prestígio e poder (Martins, 2014; Neves e Rezende, 2019). Com a independência de Gana em 1957, o Kente transcendeu seu uso restrito e foi adotado como símbolo nacional com o intuito de promover unidade, orgulho e identidade nacional aos ganenses (Neves e Rezende, 2019), tornando-se, posteriormente, um poderoso ícone da identidade africana e da diáspora ao redor do mundo.

A produção do Kente é uma arte sofisticada, tradicionalmente masculina, que envolve a tecelagem de longas e estreitas faixas em tear manual. Essas faixas, feitas de seda, algodão ou, mais recentemente, rayon, são então cuidadosamente costuradas

umas às outras para formar peças maiores (Martins, 2014). Cada padrão geométrico e cada cor no tecido Kente possui um significado específico, transmitindo mensagens, provérbios e valores culturais. Martins (2014) aponta que as cores empregadas na tecelagem Kente são vivas e significativas, como o amarelo, que pode representar riqueza e preciosidade; o verde, associado ao crescimento, à colheita e à renovação espiritual; o vermelho, simbolizando o sangue, ritos políticos e espirituais; e o preto, que pode remeter à maturidade e à energia espiritual.

A complexidade dos padrões do Kente não é apenas estética, mas também intelectual. Santos e Cassela (2022) destacam que os tecidos Kente manifestam saberes matemáticos da cultura africana ganesa, revelando um profundo conhecimento de geometria, simetria, sequências e proporções. Essa perspectiva etnomatemática demonstra o potencial pedagógico do Kente, que pode ser explorado para tornar possível a aprendizagem de Matemática baseada em contextos específicos (Santos e Cassela, 2022), desafiando a noção de que a matemática é um saber exclusivamente ocidental. A análise dos fazeres matemáticos manifestados nos tecidos Kente pode inspirar práticas educativas inovadoras e afrocentradas na EPT, conectando o aprendizado técnico a um rico patrimônio cultural.

Na diáspora, o Kente é frequentemente utilizado como um símbolo de orgulho racial, conexão com a ancestralidade africana e resistência cultural.

Adire lorubá: A Arte do Índigo e a Resistência Cultural

O Adire é uma tradicional técnica de tingimento por reserva (resist-dyeing) do povo lorubá, do sudoeste da Nigéria, com destaque para os Egba de Abeokuta (Martins e Menezes, 2016; Areo e Kalilu, 2013). Essa arte têxtil, originalmente dominada por mulheres e passada de geração em geração, é um testemunho da criatividade e do profundo conhecimento técnico e simbólico lorubá. O corante tradicionalmente utilizado é o índigo (elu), extraído de plantas, que confere aos tecidos suas características tonalidades azuis (Martins e Menezes, 2016; Areo e Kalilu, 2013).

As técnicas de produção do Adire são variadas e demonstram grande engenhosidade. Martins e Menezes (2016) e Areo e Kalilu (2013) descrevem os principais métodos:

- **Adire Oniko:** Consiste em amarrar ou dobrar o tecido com fio de ráfia antes do tingimento. As áreas protegidas pela ráfia resistem à tinta, criando padrões circulares ou lineares.
- **Adire Alabere:** Utiliza a costura com fio de ráfia para criar o *resist*. Após o tingimento, os fios são removidos, revelando os desenhos.
- **Adire Eleko:** Envolve a aplicação de uma pasta de amido (geralmente de mandioca ou milho, chamada *eko*) sobre o tecido, que atua como agente de reserva. A pasta pode ser aplicada à mão livre ou com o uso de estênceis de metal (originalmente de cabaça).

Com o tempo, a produção do Adire evoluiu, incorporando tecidos importados como chita e morim, além de corantes sintéticos, e viu também a entrada de homens na sua comercialização e, por vezes, produção (Martins e Menezes, 2016). Renne (2020) também documenta a reinterpretação e adaptação das técnicas Adire por outros grupos na Nigéria, como os Hausa, demonstrando a vitalidade e a capacidade de transformação dessa arte.

Os motivos e padrões encontrados nos tecidos Adire são carregados de significado, extraídos da história, lendas, mitos, provérbios e da observação atenta do ambiente (Areo e Kalilu, 2013). Assim como o Kente, o Adire funciona como uma linguagem visual, comunicando valores e narrativas culturais. A própria palavra Adire, etimologicamente, significa pegar (*adi*) e tingir (*re*) (Areo e Kalilu, 2013).

No Brasil, a herança da tecelagem Iorubá é particularmente visível no Pano da Costa ou Ofi, que, como apontam Vidal e Arruda (2020), é o primeiro tecido que cobriu os corpos africanos que aqui chegaram e possui um papel central na indumentária religiosa afrodiaspórica, especialmente no Candomblé. As cores e as formas de amarração do Pano da Costa podem indicar os orixás e a posição hierárquica de quem o utiliza. Na África, esse tecido é conhecido como Ofi ou Aso Òkè, significando "roupa de alto status", usado em ocasiões importantes (Vidal e Arruda, 2020). Diante disso, podemos afirmar que tecidos como o Ofi/Pano da Costa são instrumentos das lutas antirracistas, pois atuam como repertório simbólico e identitário que reconecta filosofias ancestrais e tradições culturais africanas, promovendo práticas decoloniais.

Tecelagem Africana: Sabedoria, Resgate e Decolonização

A análise do Kente e do Adire revela a profunda sabedoria em símbolos que permeia a tecelagem africana. Esses tecidos são mais do que artefatos; são sistemas de conhecimento que encapsulam filosofia, história e valores sociais. Seu estudo e valorização alinham-se diretamente com o resgate cultural e a afirmação da identidade africana e afrodiaspórica.

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica, a incorporação do estudo do Kente e do Adire oferece um vasto potencial para a decolonização do conhecimento e do currículo. Como argumentam Martins e Menezes (2016) sobre o Adire, é preciso desviar as atenções da organização da linguagem visual como fruto da modernidade europeia, reconhecendo a sofisticação e a intencionalidade presentes nas produções africanas.

Ao trazer essas tradições têxteis para o centro do debate pedagógico, a EPT pode se tornar um espaço de transformação social, capacitando os estudantes a não apenas dominar técnicas, mas também a se tornarem agentes conscientes na luta antirracista e na construção de uma sociedade que valorize a pluralidade de seus saberes e identidades.

Em suma, o Kente de Gana e o Adire lorubá são testemunhos da riqueza intelectual e artística dos povos africanos. Sua inclusão em práticas educativas afrocentradas representa uma oportunidade de resgatar saberes ancestrais, fortalecer identidades, decolonizar currículos e, fundamentalmente, educar para a transformação social, em consonância com os ideais que norteiam esta pesquisa.

7.4.5 Outras Expressões Artísticas: Adornos Corporais e a Arte Integrada ao Viver na Cosmo percepção Africana

A potência criativa e a profundidade simbólica das culturas africanas manifestam-se em uma miríade de expressões artísticas que vão muito além das formas tradicionalmente reconhecidas pelo cânone ocidental. Como já exploramos em relação aos símbolos Adinkra e à tecelagem, a arte na cosmopercepção africana é intrinsecamente ligada à vida, à espiritualidade e à transmissão de saberes. Neste capítulo, voltaremos nosso olhar para outras formas de expressão artística, com especial atenção aos adornos corporais e à maneira como a arte se integra de forma fluida e significativa ao viver cotidiano e ritualístico, refletindo a verdade utilitária e

mágica do cotidiano e o respeito absoluto pelo mundo da ancestralidade (Bevilacqua e Silva, 2015).

- **Adornos Corporais: Inscrições de Identidade, História e Espiritualidade no Corpo**

Nas diversas culturas africanas, o corpo humano é frequentemente concebido como um suporte privilegiado para a expressão artística e simbólica. Adornos corporais, que incluem joias, penteados elaborados, pinturas faciais e corporais, e escarificações, transcendem a mera decoração, inscrevendo no próprio indivíduo sua identidade cultural, história pessoal, status social, pertencimento étnico e conexões espirituais. Macedo (2019) destaca que essas formas de arte transformam o corpo em um suporte vivo da expressão artística e dos valores comunitários.

Os penteados, por exemplo, em muitas tradições africanas, são formas de arte elaboradas que podem comunicar idade, estado civil, linhagem, e até mesmo mensagens específicas. A complexidade e o estilo de um penteado podem ser carregados de significados sociais e espirituais, refletindo um profundo conhecimento estético e técnico.

As pinturas corporais e faciais, utilizando pigmentos naturais extraídos de plantas e minerais, são empregadas em uma variedade de contextos, desde rituais de passagem, cerimônias religiosas, celebrações festivas, até preparações para a guerra ou caça. Os padrões, cores e motivos utilizados são ricos em simbolismo, podendo invocar a proteção de espíritos ancestrais, representar divindades, indicar pertencimento a sociedades secretas ou simplesmente realçar a beleza e a expressividade do indivíduo.

As escarificações, marcas permanentes feitas na pele através de incisões que resultam em cicatrizes com relevo, são outra forma poderosa de adorno corporal com profundos significados culturais. Longe de serem vistas como mutilações, em muitas culturas são consideradas marcas de beleza, coragem, resistência à dor, identidade étnica, e podem também registrar etapas importantes da vida do indivíduo, como a passagem para a vida adulta. Como já apontado anteriormente, a arte africana

tradicional, incluindo essas modificações corporais, carrega significados e uma essência que reflete a cosmovisão de seus povos.

As joias e outros adereços, feitos de materiais diversos como ouro, bronze, marfim, contas, conchas e sementes, também desempenham um papel crucial. Muitas vezes, esses adornos não são apenas estéticos, mas também amuletos de proteção, símbolos de status e riqueza, ou insígnias de poder e liderança, conectando o portador a forças espirituais e à sua comunidade.

- **A Arte Integrada ao Viver: Para Além da Distinção Ocidental entre o Útil e o Belo**

Uma característica fundamental de muitas tradições artísticas africanas é a fluidez entre o que o pensamento ocidental frequentemente separa: o útil e o belo, o sagrado e o profano, a arte e a vida cotidiana. Objetos de uso diário, como bancos, potes, instrumentos musicais, armas e ferramentas agrícolas, são frequentemente elaborados com um apurado senso estético e carregados de simbolismo.

Os bancos Luba da República Democrática do Congo, por exemplo, como descrito por Bevilacqua e Silva (2015), não são meros assentos, mas importantes emblemas da realeza, podendo inclusive servir como receptáculos do espírito de um rei falecido. A figura feminina que frequentemente sustenta o assento desses bancos deve apresentar atributos de beleza e escarificações que potencializam a comunicação com o mundo sobrenatural. Este exemplo ilustra como um objeto utilitário é simultaneamente uma obra de arte complexa e um artefato ritualístico de profundo significado.

Da mesma forma, instrumentos musicais como tambores, koras e xilofones são muitas vezes ricamente decorados com entalhes e pinturas que refletem a cosmologia e os valores da comunidade, sendo eles próprios considerados entidades vivas ou sagradas em alguns contextos. A música e a dança, como já mencionado, são indissociáveis da vida social e espiritual, e os instrumentos que as produzem são parte integral dessa expressão artística e ritual.

Até mesmo ferramentas agrícolas ou armas podem ser adornadas com padrões e símbolos que lhes conferem não apenas beleza, mas também poder espiritual e

eficácia em seu uso. Essa integração da arte no cotidiano demonstra uma visão de mundo holística, onde a estética e o significado permeiam todas as esferas da existência.

A compreensão dessas diversas expressões artísticas africanas e sua profunda integração com a vida oferece um manancial de possibilidades para uma Educação Profissional e Tecnológica (EPT) afrocentrada e transformadora. Ao estudar os adornos corporais, os estudantes podem explorar não apenas técnicas artísticas e de design, mas também as complexas relações entre corpo, identidade, cultura e espiritualidade. Isso pode inspirar projetos em áreas como design de moda, joalheria, artes visuais e até mesmo em discussões sobre antropologia e sociologia do corpo, sempre sob uma perspectiva que valorize os saberes e estéticas africanas.

A análise de objetos utilitários que são simultaneamente obras de arte desafia a dicotomia ocidental entre o artesanal e o artístico, ou entre o técnico e o cultural. Na EPT, isso pode fomentar uma abordagem mais integrada do conhecimento, onde a formação técnica é enriquecida pela compreensão cultural e pela valorização da criatividade e do simbolismo. A educação profissional pode se inspirar nas técnicas, formas e significados presentes nos artefatos africanos, promovendo uma produção com identidade e relevância cultural.

Ao reconhecer e valorizar a arte africana em sua diversidade e profundidade – para além da tecelagem, nos adornos que marcam o corpo e nos objetos que marcam o viver – a educação cumpre um papel fundamental no resgate da herança africana, na desconstrução de estereótipos e na formação de pessoas conscientes da riqueza e da complexidade das contribuições africanas para o patrimônio da humanidade.

7.5 História e Formação das Sociedades Africanas: Uma Complexidade Ignorada

Ao longo deste tópico, mergulhamos na vastidão e profundidade da herança africana, explorando seus múltiplos aspectos como caminhos para a preservação cultural e, fundamentalmente, para a reafirmação identitária dos povos africanos e da diáspora. A jornada iniciou-se com a valorização da tradição oral e das narrativas africanas, reconhecendo-as não apenas como repositórios da história e dos saberes ancestrais,

mas como metodologias vivas de transmissão de conhecimento, filosofia e valores que resistiram ao tempo e às violências coloniais. A figura do griô, como guardião da memória coletiva, e a resiliência da oralidade na diáspora, como expressa nos versos de Nego Bispo, evidenciam a potência dessa herança na manutenção dos laços com a ancestralidade.

Em seguida, adentramos a cultura afrodiaspórica e o sincretismo religioso, compreendendo como, em solo brasileiro, as tradições espirituais africanas, notadamente as de matriz lorubá, Bantu e Fon, encontraram formas engenhosas de sobreviver e resistir à opressão colonial e à imposição do catolicismo. Embora o sincretismo tenha sido uma estratégia vital de preservação, discutimos a importância contemporânea de um olhar crítico que busque a autonomia e a descolonização dessas práticas, visando um resgate mais integral das tradições originais, conforme argumentado por Abdias Nascimento sobre os riscos da apropriação cultural e do embranquecimento. Os terreiros, como espaços de resistência e solidariedade, continuam sendo pilares na preservação e transmissão desses saberes.

Aprofundamos a compreensão da história, mitologias, filosofias e sistemas de valores das sociedades africanas, com ênfase na rica cosmovisão iorubá. Conceitos como *Axé* (a força vital), *Ori* (o orixá pessoal e consciência individual) e *Ìwà* (o caráter como base da conduta moral) revelam uma complexa e sofisticada estrutura de pensamento que orienta a existência e as relações sociais. A análise do panteão dos Orixás demonstrou que essas divindades transcendem a simplificação do sincretismo, representando princípios éticos e arquétipos do processo civilizatório e moral.

Exploramos também a arte africana em suas diversas manifestações, como a escultura, a música, a dança e a tecelagem, destacando o Kente de Gana e o Adire lorubá. Essas expressões artísticas, como os adornos corporais e a arte integrada ao viver discutidos ao longo do caminho, são testemunhos da criatividade, da técnica apurada e da profunda carga simbólica presente nas culturas africanas. A arte, nesse contexto, não é um elemento isolado, mas uma linguagem intrinsecamente conectada à espiritualidade, à identidade e ao cotidiano, servindo como veículo para a transmissão de conhecimentos e valores. A compreensão de que a arte africana é

calcada na verdade utilitária e mágica do cotidiano e no respeito absoluto pelo mundo da ancestralidade reforça a necessidade de superar visões eurocêntricas que a relegam a um status inferior ou meramente exótico.

Por fim, reafirmamos a importância de confrontar a história e formação das sociedades africanas com a complexidade que lhes é devida, superando a visão estereotipada de um continente homogêneo e sem história. Reinos e impérios floresceram, sistemas de conhecimento sofisticados foram desenvolvidos, e modos de organização social e de *biointeração* (Bispo, 2015) pautados na sustentabilidade e no respeito pela natureza foram praticados. O resgate dessa história, como proposto pela UNESCO (2010), é crucial para descolonizar o conhecimento e restituir a agência e o protagonismo aos povos africanos e seus descendentes.

Conclui-se, portanto, que o resgate da herança africana, em suas múltiplas facetas é um movimento essencial e contínuo. Ele não se trata de um retorno nostálgico a um passado imutável, mas, como bem coloca Munanga (1999), da reinvenção dessas tradições de maneira que elas dialoguem com os desafios contemporâneos. Para a Educação Profissional e Tecnológica, essa herança oferece um alicerce sólido para a construção de práticas pedagógicas afrocentradas, que promovam a reafirmação identitária, a valorização da ancestralidade, o desenvolvimento de uma consciência crítica e a formação de cidadãos preparados para um mundo multicultural e antirracista. Ao reconhecer, celebrar e integrar ativamente esses saberes, a educação contribui para a reparação histórica e para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e consciente da riqueza de sua diversidade. Este é o potencial transformador que se busca ao colocar a África no centro do processo educativo.

8. ANÁLISE TEMÁTICA: UMA BREVE EXPLICAÇÃO DA METODOLOGIA ADOTADA

A análise dos dados é conduzida através da Análise Temática (AT), conforme proposta por Braun e Clarke (2006). A escolha desse método justifica-se pela sua capacidade de identificar, examinar e interpretar padrões emergentes nos dados ao mesmo tempo em que oferece a flexibilidade necessária para organizar o banco de dados com riqueza de detalhes, possibilitando uma interpretação profunda sobre os temas, o que é fundamental em um estudo que busca entender as dinâmicas e o potencial transformador da educação afrocentrada. Ao seguir princípios centrais da análise qualitativa, como a busca por padrões e a recursividade, a AT permite identificar temas que relevantes para perspectivas afrocentradas, garantindo coerência interna nas categorias temáticas e distinção entre elas.

Rosa e Mackedanz (2021) esclarecem citando Braun e Clarke que, justamente por sua liberdade teórica, a AT fornece um conjunto rico e detalhado, mesmo que complexo de dados. Assim, ela oferece a possibilidade de uma descrição detalhada e diferenciada sobre um determinado tema específico ou conjunto de temas dentro da análise de dados. Nesse sentido, a análise temática é um:

método essencialista ou realista, que relata experiências, significados e a realidade dos participantes, ou pode ser um método construtivista, que examina as maneiras como eventos, realidades, significados, experiências e assim por diante são feitos de uma série de discursos que operam dentro da sociedade. Também pode ser um método 'contextualista', localizado entre os dois polos do essencialismo e construtivismo (...). Portanto, a análise temática pode ser um método que funciona tanto para refletir a realidade, como para desfazer ou desvendar a superfície da 'realidade'. (Rosa e Mackedanz, 2021, p. 11 *apud* BRAUN; CLARKE, 2006, p. 7-8, tradução nossa).

Considerando o foco desta pesquisa na reconfiguração epistemológica que valoriza a ancestralidade africana e promove uma formação integral, bem como o objetivo de compreender o potencial transformador da educação afrocentrada na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a abordagem da Análise Temática adotada é de natureza contextualista. Isso significa que a análise buscará interpretar os padrões e significados emergentes nos dados não apenas como reflexos da realidade, mas também como construções sociais e culturais, influenciadas pelas dinâmicas históricas e contemporâneas das relações étnico-raciais no Brasil.

O planejamento da análise temática dos dados coletados é conduzido em seis fases, seguindo as diretrizes propostas por Braun e Clarke (2006).

I. Fase 1 - Familiarização com os Dados

Esta fase inicial é crucial para uma compreensão aprofundada da amplitude e profundidade do conteúdo dos dados. Será realizada uma leitura ativa e repetida de todos os materiais coletados.

II. Fase 2 - Geração de Códigos Iniciais

Com a familiaridade estabelecida, esta fase envolve a produção de códigos a partir dos dados. Um código identifica uma característica interessante dos dados, seja em seu conteúdo explícito (semântico) ou em suas ideias subjacentes (latente).

Codificação sistemática: O processo é sistemático, revisando todo o conjunto de dados para identificar características que possam formar padrões. Não há a intenção de encaixar os dados em categorias preexistentes, mas sim permitir que os códigos surjam diretamente do material.

Identificação inclusiva: Foram criados códigos para o maior número possível de padrões potenciais, pois o que parece menos relevante em um primeiro momento pode se mostrar significativo posteriormente. Os extratos de dados foram codificados de forma inclusiva, mantendo o contexto ao redor para evitar a perda de nuances. Um mesmo extrato pode ser associado a múltiplos códigos, se for relevante para diferentes aspectos.

Coleta de extratos: Para cada código identificado, os extratos de dados relevantes são coletados e agrupados.

III. Fase 3 - Busca por Temas

Esta fase marca um movimento do nível dos códigos para o nível mais amplo dos temas, que são padrões mais abrangentes de significado.

Agrupamento e organização: Os códigos gerados foram analisados e agrupados em temas potenciais. Foi feita uma reflexão sobre como os diferentes códigos se relacionam e se combinam para formar um tema geral.

Visualização dos temas: Mapas temáticos, diagramas ou tabelas poderão ser utilizados para visualizar as relações entre os códigos e os temas. Isso ajuda a identificar se alguns códigos podem se tornar temas principais, subtemas, ou se alguns devem ser descartados ou aguardar em uma categoria de "miscelânea".

Coleta por tema: Todos os extratos de dados já codificados foram reunidos sob seus respectivos temas potenciais. O objetivo é ter uma primeira visão da significância de cada tema, mas sem abandonar nenhum deles, pois sua validade ainda será testada na fase seguinte.

IV. Fase 4: Revisão dos Temas

Esta fase é crucial para refinar e validar os temas, garantindo sua coerência e relevância em relação aos dados.

Nível 1 – Revisão dos extratos codificados: Foi realizada uma leitura minuciosa de todos os extratos de dados reunidos para cada tema. O objetivo é verificar se os extratos realmente formam um padrão coerente e consistente. Se houver inconsistências, será necessário reavaliar o tema, criar novos temas ou realocar extratos que não se encaixam. Foram aplicados os critérios de Patton (1990) de homogeneidade interna (coerência dos dados dentro do tema) e heterogeneidade externa (distinção clara entre os temas).

Nível 2 – Revisão em relação ao conjunto de dados completo: Após a coerência interna dos temas, o foco se expandiu para o conjunto de dados como um todo. Uma nova leitura integral dos dados foi realizada para:

- a) confirmar se o mapa temático desenvolvido reflete "precisamente" os significados evidentes em todo o conjunto de dados, e
- b) identificar e codificar quaisquer dados adicionais que possam ter sido perdidos nas fases anteriores. A recodificação é um processo orgânico e esperado.

Critério de parada: O processo de revisão e refinamento foi contínuo até que os temas se mostrem sólidos e aprimorados. No entanto, foi evitado o excesso de codificação, parando quando os refinamentos não adicionaram valor substancial, mas apenas nuances à estrutura existente. Ao final desta fase, houve uma compreensão clara dos temas, suas relações e a história geral que contam.

V. Fase 5: Definição e Nomeação dos Temas

Esta fase é dedicada a aprimorar a identidade de cada tema e a sua contribuição para a narrativa geral da pesquisa.

Definição da essência: Foi elaborada uma definição clara para cada tema, capturando sua essência e o aspecto específico dos dados que ele representa. Foi evitado que um tema seja muito abrangente ou complexo, focando em sua especificidade.

Análise e narrativa: Cada tema foi analisado detalhadamente e sua narrativa foi escrita. Buscou-se ir além da paráfrase dos extratos de dados, interpretando-os e explicando sua relevância para a questão de pesquisa. Foi verificado como cada tema se encaixa na história geral da pesquisa, garantindo que não haja sobreposições excessivas.

Subtemas: Foram identificados e definidos subtemas que ajudaram a estruturar temas maiores ou complexos, demonstrando hierarquias de significado nos dados.

Nomes concisos: Foram atribuídos nomes finais aos temas. Buscou-se que esses nomes fossem concisos, impactantes e transmitissem imediatamente ao leitor o conteúdo do tema.

VI. Fase 6: Produção do Relatório

Esta é a fase final, onde a análise é apresentada de forma coesa.

Elaboração do relatório: O relatório da pesquisa foi elaborado, apresentando a história dos dados de maneira clara, lógica e interessante, buscando mostrar ao leitor a validade da análise.

Evidências dos temas: Foram incluídos extratos de dados representativos para dar suporte às alegações analíticas. Os extratos servem para ilustrar e embasar a análise, indo além de sua mera descrição.

Narrativa analítica: A narrativa analítica contextualiza os extratos, articulando o argumento central da pesquisa e relacionando-o diretamente com a questão de pesquisa.

Reflexão interpretativa: Foram abordadas questões interpretativas, como "o que este tema significa?", "quais as suposições subjacentes a ele?", "quais as implicações deste tema?", "quais condições o originaram?" e "qual a história geral que os diferentes temas revelam sobre o tópico?".

Coerência e transparência: O relatório garante a coerência entre as alegações analíticas e os dados, e entre a estrutura teórica e as interpretações. A transparência sobre as suposições e o processo de análise foi mantida, conforme preconizam Braun e Clarke (2006). Pretendeu-se evitar as armadilhas de uma análise superficial, assegurando profundidade e rigor na interpretação dos dados.

10. ANÁLISE TEMÁTICA APLICADA ÀS PROJETOS PEDAGÓGICOS (PPCs) DE CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO IFMG - CAMPUS OURO PRETO – RESULTADOS ENCONTRADOS

10.1 Fase 1 - Familiarização com os Dados

Esta fase inicial foi o alicerce de toda a análise. Não se tratou apenas de ler, mas de estabelecer um primeiro diálogo profundo com os documentos, permitindo que eles comesçassem a "falar" sobre as questões centrais da pesquisa. A pergunta que nos guiou nesta imersão foi: O que esses PPCs revelam, em seu conteúdo explícito e em suas entrelinhas, sobre a presença (ou ausência) de uma perspectiva que valorize a história, a cultura e os saberes africanos e afrodiáspóricos, em consonância (ou não) com o potencial transformador de uma educação afrocentrada?

10.1.1 Curso Técnico em Metalurgia

O documento analisado foi o Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Metalurgia, datado de Março/2025. É um curso tradicional do campus, com uma carga horária técnica robusta. A justificativa do curso (pag. 11-13) é fortemente ancorada no desenvolvimento econômico, na indústria e na tecnologia, com foco na siderurgia, no setor automotivo e na produção de metais. A linguagem é técnica e voltada para o *mundo do trabalho*. A seguir, apresento as anotações iniciais dessa fase.

I. Contexto Educacional (pag. 11-13):

Tabela 1 – Contexto Educacional no PPC do Curso Técnico em Metalurgia

Observação	A justificativa para a existência do curso é puramente econômica e industrial. Fala-se em "crescimento da indústria metalúrgica", "investimentos vultosos", "mercado mundial", "tecnologias 'verdes'". A narrativa é a do progresso técnico e da adaptação ao mercado globalizado.
Reflexão Inicial	Onde está a história? A metalurgia é apresentada como uma ciência que emerge naturalmente da necessidade industrial moderna. Não há qualquer menção às origens históricas dessa tecnologia. Para um curso que se propõe a formar profissionais críticos, essa base puramente tecnicista já acende um alerta.
Possíveis Códigos	Justificativa economicista; Ausência de história da tecnologia

II. Organização Curricular e Temas Transversais (pag. 21-23)

Tabela 2 - Organização Curricular e Temas Transversais no PPC do Curso Técnico Metalurgia

Observação	O PPC lista os temas transversais obrigatórios. Para "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", são citadas três disciplinas: "Língua Portuguesa I", "Educação Física II" e "Filosofia e Sociologia III".
Reflexão Inicial	A abordagem da Lei 10.639/03 parece ser pontual e localizada em disciplinas específicas da área de humanas e linguagens. Isso sugere uma visão compartimentalizada do conhecimento, onde a questão étnico-racial não é um princípio transversal, que deveria incluir as disciplinas técnicas do núcleo duro da Metalurgia. A lei é cumprida burocraticamente, mas seu espírito de transformação epistemológica não parece estar presente.
Possíveis Códigos	Cumprimento burocrático da Lei; Ausência de transversalidade; Confinamento da questão racial às humanidades

III. Matriz Curricular - 1º Ano (pag. 24)

Tabela 3 - Matriz Curricular do 1º ano no PPC do Curso Técnico Metalurgia

Observação	As disciplinas do núcleo técnico começam já no primeiro ano: OPIMETA.0401 - Desenho Técnico Aplicado à Metalurgia (60h), OPIMETA.0402 - Metalurgia Geral (60h), OPIMETA.0403 - Tecnologia Mineral (60h).
Reflexão Inicial	É nesses espaços, especialmente em "Metalurgia Geral", que a história da metalurgia poderia (e deveria) ser apresentada. Será que a ementa contempla algo sobre as origens da metalurgia? Ou começa diretamente com "Definições de Metalurgia, Metalurgia Extrativa e Metalurgia da transformação, Minérios e Minerais"? A ausência de um olhar histórico e social nesse primeiro contato com a profissão é um ponto crucial a ser observado.
Possíveis Códigos	Oportunidade perdida para contextualização histórica

IV. Ementário - Disciplinas Técnicas do 1º Ano (p. 41-44)

Tabela 4 - Ementário - Disciplinas Técnicas do 1º Ano no PPC do Curso Técnico Metalurgia

Observação	OPIMETA.0402 - Metalurgia Geral: A ementa começa com "História e Origem da Metalurgia". Isso é extremamente relevante. No entanto, ao olharmos os objetivos e a bibliografia, a promessa se desfaz. Os objetivos falam em "Conhecer a história da metalurgia no Brasil e no mundo", mas a bibliografia básica é composta por títulos como "Guia técnico do alumínio", "Introdução à siderurgia" e "Metalografia de Não Ferrosos". Não há um único título de história, arqueologia ou antropologia que sustente uma abordagem histórica crítica e aprofundada. OPIMETA.0401 - Desenho Técnico Aplicado à Metalurgia: A ementa é puramente técnica: traçados, caligrafia, figuras geométricas, perspectivas, vistas, cortes, engrenagens. OPIMETA.0403 - Tecnologia Mineral: A ementa trata de mineralogia, cominuição, britagem, moagem, concentração. É puramente técnica.
Reflexão Inicial	A semente de uma possível abordagem histórica em "Metalurgia Geral" parece ser imediatamente sufocada. A "história" mencionada na ementa corre o risco de se tornar um fato anedótico, uma curiosidade, e não um eixo estruturante do conhecimento. Nas outras disciplinas, a técnica é apresentada como um dado, sem questionar sua construção social, cultural ou histórica. A África, berço de tecnologias metalúrgicas milenares, é completamente invisível.
Possíveis Códigos	História como adorno (não como estrutura); Epistemicídio técnico; Invisibilidade das origens africanas da metalurgia.

V. Ementário - Disciplinas Técnicas do 3º Ano (pag. 76-83)

Tabela 5 - Ementário - Disciplinas Técnicas do 3º Ano no PPC do Curso Técnico Metalurgia

Observação	Disciplinas como OPIMETA.0411 - Conformação Mecânica; OPIMETA.0412 - Ensaaios dos Materiais Metálicos; OPIMETA.0416 - Siderurgia e OPIMETA.0417 - Teoria e Prática de Tratamento dos Metais aprofundam o conhecimento técnico com foco em processos, cálculos, normas e propriedades dos materiais.
Reflexão Inicial	A formação é completa do ponto de vista da engenharia e da técnica moderna. Mas ela é apresentada como um conhecimento universal e a-histórico. Não há espaço para questionar: de onde vieram essas técnicas? Quem as desenvolveu? Que outros caminhos tecnológicos existiram e foram suprimidos?
Possíveis Códigos	Universalização do saber técnico ocidental; Foco no produto final, não no processo histórico.

10.1.2 Curso Técnico em Mineração

Assim como o de Metalurgia, este é um PPC de um curso tradicional e importante para o campus, datado de Março/2025. A justificativa (p. 11-13) também é fortemente econômica, focada na demanda do setor de mineração, na qualificação de profissionais para empresas como Vale, CSN e Samarco, e no uso racional dos recursos.

I. Contexto Educacional (pag. 11-13):

Tabela 6 - Contexto Educacional no PPC do Curso Técnico em Mineração

Observação	A narrativa é a da vocação natural da região para a mineração e da necessidade de suprir o mercado com mão de obra qualificada.
Reflexão Inicial	Novamente, a perspectiva é a do desenvolvimento econômico como motor único. A história da mineração no Brasil, especialmente em Minas Gerais, é indissociável da história dos Africanos e do trabalho forçado. O ciclo do ouro e a exploração dos recursos naturais foram construídos sobre o conhecimento e o suor de pessoas africanas escravizadas.
Possíveis Códigos	Mineração como vocação natural; Apagamento da história do trabalho escravo.

II. Organização Curricular e Temas Transversais (pag. 21-23):

Tabela 7: Organização Curricular e Temas Transversais no PPC do Curso Técnico em Mineração

Observação	A lista de temas transversais é idêntica à do PPC de Metalurgia. "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" é delegada às mesmas três disciplinas: "Língua Portuguesa I", "Educação Física II" e "Filosofia e Sociologia III.
Reflexão Inicial	O padrão se repete. A questão racial é um apêndice, um tema a ser tratado em momentos específicos do currículo, e não uma lente para se repensar a própria formação técnica. A ideia de que a história da mineração no Brasil, sob uma perspectiva afrocentrada, poderia ser ensinada na disciplina de "História" ou "Geografia" de forma a conectar o passado colonial com as práticas atuais não parece ter sido considerada.
Possíveis Códigos	Cumprimento burocrático da Lei (padrão); Separação entre saber técnico e saber sociocultural.

III. Ementário - Disciplinas Técnicas do 1º Ano (pag. 42-44):

Tabela 8: Ementário - Disciplinas Técnicas do 1º Ano no PPC do Curso Técnico em Mineração

Observação	OPIMINE.0401 - Geologia Geral: A ementa é vasta: origem do universo, estrutura da Terra, tectônica de placas, rochas, tempo geológico. É uma disciplina fundamental. OPIMINE.0416 - Introdução à Mineração: A ementa menciona "histórico sobre a produção mineral e as técnicas rudimentares, extração de ouro no ciclo do ouro".
Reflexão Inicial	A disciplina de "Introdução à Mineração" é uma brecha. Ela cita o "ciclo do ouro". No entanto, como será abordado? A bibliografia da disciplina (BARRETO, M.L. (Ed.) Mineração e desenvolvimento sustentável..., ENRIQUEZ, M.A. Mineração: Maldição ou dádiva?, SCLIAR, C. Mineração e geodiversidade...) sugere um enfoque mais econômico e de gestão. Será que o "ciclo do ouro" será discutido apenas como um fato histórico-econômico, ou haverá espaço para falar sobre os sujeitos históricos que construíram essas minas sob uma perspectiva que não seja eurocêntrica? As pessoas africanas escravizadas e seus descendentes, com seus conhecimentos de mineração, são parte fundamental dessa história.
Possíveis Códigos	Menção ao passado, mas sem os sujeitos históricos; Risco de uma história "oficial" e desencarnada

IV. Ementário - Disciplinas Técnicas do 2º Ano (pag. 60-64):

Tabela 9: Ementário - Disciplinas Técnicas do 2º Ano no PPC do Curso Técnico em Mineração

Observação	Disciplinas como OPIMINE.0405 - Pesquisa Minera, OPIMINE.0408 - Tratamento de Minérios I e OPIMINE.0411 - Lavra de Minas (no 3º ano, p. 77-78) consolidam a formação técnica com foco em métodos de exploração, desmonte de rochas, planejamento de lavra, etc.
Reflexão Inicial	Assim como em Metalurgia, a técnica é ensinada de forma descolada de sua história e de suas implicações sociais. A bibliografia é técnica e especializada. Um estudante pode passar os três anos do curso sem jamais se perguntar sobre o papel social e histórico da mineração no Brasil, e sobre como as desigualdades do passado moldaram a realidade em que ele atuará.
Possíveis Códigos	Técnica descolada da realidade social; Formação para o "como", não para o "porquê"

10.1.3 Curso Técnico em Edificações

O PPC do curso Técnico em Edificações, datado de Abril/2025, segue a mesma estrutura dos anteriores. A justificativa é ancorada na demanda do setor da construção civil e em políticas habitacionais.

I. Contexto Educacional (pag. 11-12):

Tabela 10: Contexto Educacional no PPC do Curso Técnico em Edificações

Observação	A justificativa fala em formar um profissional com "senso crítico e apurado" em relação aos "contextos políticos, econômicos, tecnológicos, sociais e ecológicos atuais".
Reflexão Inicial	Essa é uma abertura interessante. O PPC reconhece, ao menos no discurso, a importância de uma formação que vá além do técnico e considere o contexto social. Resta saber se essa intenção se materializa no currículo. A construção civil no Brasil também tem uma história profundamente ligada ao trabalho escravo e às técnicas trazidas pelos africanos (a taipa, o adobe, o trabalho com pedra). Essa história poderia ser um ponto de partida para a reflexão crítica que o próprio PPC propõe.
Possíveis Códigos	Discurso de formação crítica; Potencial não explorado

II. Organização Curricular e Temas Transversais (pag. 20-21):

Tabela 11: Organização Curricular e Temas Transversais no PPC do Curso Técnico em Edificações

Observação	A lista de temas transversais é a mesma dos outros cursos. "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" nas disciplinas "Língua Portuguesa I", "Educação Física II" e "Filosofia e Sociologia III".
Reflexão Inicial	O padrão se consolida. A abordagem da temática racial é uniforme em todos os PPCs analisados, sugerindo uma política institucional (ou a falta dela) que trata o tema de forma genérica e desarticulada das especificidades de cada curso. A repetição é um dado em si.
Possíveis Códigos	Padrão institucional de silenciamento; Transversalidade ausente na prática

III. Ementário - Disciplinas do 1º Ano – Artes (pag. 27):

Tabela 12: Ementário - Disciplinas do 1º Ano – Artes no PPC do Curso Técnico em Edificações

Observação	A ementa de OPIEDIF.0101 - Artes foca em "Artes Visuais", "vanguardas artísticas do século XX" e, de forma interessante, "Patrimônio Artístico e Cultural Brasileiro, especialmente do Barroco Mineiro, na cidade de Ouro Preto"
Reflexão Inicial	Ouro Preto é uma cidade que respira história e arte, e o Barroco Mineiro é um dos seus maiores expoentes. No entanto, o Barroco é um estilo de origem europeia, adaptado ao Brasil. Onde está a arte e a cultura dos povos que construíram essas igrejas? A arte africana, a arte popular, a arquitetura dos quilombos, as técnicas de construção das pessoas escravizadas? A ementa, ao focar apenas no Barroco, reforça uma visão eurocêntrica do patrimônio, ignorando as múltiplas camadas que compõem a riqueza cultural da cidade e da região. A bibliografia da disciplina reforça essa percepção.
Possíveis Códigos	Eurocentrismo no ensino de arte e patrimônio; Invisibilidade das matrizes africanas na cultura local

IV. Ementário - Disciplinas Técnicas do 2º Ano (pag. 56-61):

Tabela 13: Ementário - Disciplinas Técnicas do 2º Ano no PPC do Curso Técnico em Edificações

Observação	As disciplinas técnicas são clássicas da área: `OPIEDIF.0403 - Materiais de Construção`, `OPIEDIF.0404 - Mecânica dos Solos`, `OPIEDIF.0405 - Projeto Arquitetônico`, `OPIEDIF.0406 - Tecnologia das Construções I`.
Reflexão Inicial	Assim como nos outros cursos, a técnica é o centro. Em "Materiais de Construção", por exemplo, estuda-se argila, vidro, tintas, materiais metálicos, madeira, aglomerantes. Mas não há qualquer menção às técnicas construtivas tradicionais de matriz africana, como a taipa de pilão (trazida e aperfeiçoada pelos africanos escravizados) ou o uso de determinadas fibras vegetais para amarração. O conhecimento tradicional é ignorado em favor do conhecimento técnico "oficial".
Possíveis Códigos	Saber técnico oficial versus saber tradicional; Apagamento das técnicas construtivas africanas

10.1.4 Síntese da Fase 1: Padrões Emergentes e Reflexões Iniciais

Após essa imersão nos três PPCs, alguns padrões fortes começam a emergir, como se fossem as primeiras linhas de um mapa temático:

- I. O Cumprimento Burocrático da Lei 10.639/03: Em todos os documentos, a lei é mencionada e as disciplinas responsáveis são listadas, mas de forma isolada e restrita às áreas de humanas. Isso sugere um cumprimento formal, sem a necessária interiorização do seu espírito transformador.
- II. A Cisão entre Saber Técnico e Saber Sociocultural: Há uma clara separação entre o que é considerado "formação básica" (onde a questão racial pode, timidamente, aparecer) e a "formação técnica" (que é apresentada como um campo de conhecimento neutro, objetivo e a-histórico). As tecnologias e ciências são ensinadas como produtos acabados, sem que se questione sua construção social, cultural e histórica.

- III. O Epistemicídio nos Currículos Técnicos: A ausência de qualquer menção às contribuições africanas e afrodiaspóricas para áreas como metalurgia, mineração e construção civil nos PPCs é gritante. Isso não é um simples esquecimento; é um silenciamento ativo que perpetua a ideia de que o conhecimento técnico-científico é uma invenção exclusivamente europeia/moderna.
- IV. A Força da Narrativa Economicista: A justificativa para a existência e a importância dos cursos é quase que exclusivamente econômica, atrelada às demandas do mercado e ao desenvolvimento industrial. Isso cria um ambiente onde o debate sobre diversidade, justiça social e reparação histórica parece não ter lugar, ou é visto como algo externo à "verdadeira" formação profissional.
- V. Potenciais (e Raros) Pontos de Fuga: Apesar do panorama geral, identificamos pequenas brechas. A menção à "História e Origem da Metalurgia" no PPC do curso de Metalurgia e ao "ciclo do ouro" no PPC do curso de Mineração são portas que, se abertas com a bibliografia e a abordagem corretas, poderiam ser usadas para uma transformação curricular.

Assim, a fase 1 da análise, por meio dessa familiarização inicial, desperta algumas perguntas:

- ❖ Por que a abordagem da Lei 10.639/03 é tão padronizada e compartimentalizada nos diferentes cursos?
- ❖ O que impede que disciplinas como "Materiais de Construção" ou "Metalurgia Geral" incluam em suas bibliografias obras que tratem da história e da tecnologia africana?
- ❖ Como a "formação crítica" defendida em alguns trechos dos PPCs pode se concretizar sem um debate profundo sobre a história e a composição racial da classe trabalhadora brasileira, especialmente nos setores da construção civil, mineração e metalurgia?
- ❖ O discurso institucional de "inclusão e diversidade" se materializa de alguma forma nestes PPCs para além da listagem de temas transversais?

Estas primeiras impressões, anotações e perguntas são o combustível para as próximas fases da análise. Assim, com a familiarização estabelecida, seguimos para a Fase 2 - Geração de Códigos Iniciais, onde esses insights foram transformados em

códigos mais sistemáticos que nos ajudaram a organizar e aprofundar nossa compreensão sobre o potencial (e os obstáculos) para uma educação afrocentrada na EPT.

10.2 Fase 2 - Conjunto de Códigos Iniciais

Ao final desta fase, temos um total de 22 códigos iniciais (A1 a A8, B1 a B8, C1 a C8) que capturam características importantes dos dados.

10.2.1 Curso Técnico em Metalurgia

Código	Descrição do Código	Extrato de Dados (Localização e Transcrição)
A1. Justificativa economicista	A razão de ser do curso é explicada exclusivamente por demandas do mercado, desenvolvimento industrial e crescimento econômico, sem menção a aspectos sociais ou históricos.	p. 11: "A produtividade das empresas brasileiras vem crescendo e com isso é cada vez mais intensa a utilização de materiais metálicos na indústria de construção civil, aeronáutica e aeroespacial, automobilística, eletroeletrônica, mecânica, naval, química e petroquímica, dentre outras. Isso demonstra o papel preponderante da Metalurgia em quase todas as atividades do setor secundário, essencial na promoção e manutenção desse crescimento econômico anunciado."
A2. Obrigatoriedade legal pontual	A Lei 10.639/03 é mencionada, mas seu cumprimento é restrito a um pequeno número de disciplinas, todas da área de formação geral.	p. 21: "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Temas relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena [...] são abordados em disciplinas tanto da formação geral quanto específica, sendo elas: 1) Língua Portuguesa I 2) Educação Física II 3) Filosofia e Sociologia III"
A3. Ausência de transversalidade da questão racial	A temática étnico-racial não perpassa o currículo como um todo, ficando confinada a espaços específicos e não dialogando com o núcleo técnico.	p. 21: A lista de disciplinas que abordam a temática se repete de forma idêntica para outros temas (Direitos Humanos, Educação Ambiental), mas a questão racial aparece apenas nas três disciplinas listadas, não havendo qualquer menção em ementas técnicas como as de Metalurgia Geral, Siderurgia ou Conformação Mecânica.
A4. História como adorno na ementa	A ementa de uma disciplina técnica (Metalurgia Geral) promete uma abordagem histórica, mas a promessa não se sustenta na bibliografia, que é puramente técnica.	p. 42 (Ementa de OPIMETA.0402 - Metalurgia Geral): "História e Origem da Metalurgia, Definições de Metalurgia..." p. 43 (Bibliografia da mesma disciplina): `ABAL. Guia técnico do alumínio...`; `MOURÃO, M. B. et al. Introdução à siderurgia...`; `COUTINHO, T. A. Metalografia de Não Ferrosos...` Nenhum título de história, arqueologia ou antropologia.
A5. Epistemicídio técnico na metalurgia	A contribuição de civilizações africanas para o desenvolvimento da metalurgia é completamente ignorada nas ementas e bibliografias das disciplinas técnicas.	p. 42-83 (Ementas de todas as disciplinas técnicas): Nenhuma das ementas ou bibliografias das disciplinas como `Metalurgia Geral`, `Fundição`, `Siderurgia`, `Metalurgia dos Metais Não-Ferrosos`, `Conformação Mecânica` ou `Teoria e Prática de Tratamento dos Metais` faz qualquer menção à metalurgia africana pré-colonial (ex: aço de Damasco, fundições de Meroé, tecnologia do ferro na África Subsaariana).
A6. Universalização do saber técnico ocidental	O conhecimento técnico-científico é apresentado como neutro e universal, tendo como referência exclusiva autores e obras eurocêntricas.	p. 42-83 (Bibliografias das disciplinas técnicas): A esmagadora maioria das referências é de autores e editoras brasileiras ou traduções de clássicos da engenharia/ciência dos materiais de tradição ocidental (ex: `CALLISTER, W. D.`; `CHIAVERINI, V.`; `VAN VLACK, L. H.`; `REED-HILL, R. E.`).
A7. Invisibilidade das origens africanas	A África, como berço de tecnologias metalúrgicas, não é mencionada em nenhum momento como parte da história ou do desenvolvimento da área.	p. 11-83 (Análise completa do documento): A palavra "África" ou qualquer termo correlato (africano, egípcio, núbio, etc.) não aparece em nenhum contexto relacionado ao conhecimento técnico da metalurgia.
A8. Foco no produto final, não no processo histórico	A formação técnica foca nos processos, normas e produtos acabados, sem questionar a construção histórica e social desses conhecimentos.	p. 76-83 (Ementas do 3º ano): Disciplinas como `Conformação Mecânica` (foco em "classificação dos processos", "métodos de cálculo"), `Ensaio dos Materiais Metálicos` (foco em "uso de instrumentos", "ensaios destrutivos e não destrutivos") e `Siderurgia` (foco em "produtos siderúrgicos", "matérias-primas", "processos") exemplificam essa abordagem técnica desprovida de reflexão histórica.

10.2.2 Curso Técnico em Mineração

Código	Descrição do Código	Extrato de Dados (Localização e Transcrição)
B1. Mineração como vocação natural	A atividade de mineração é apresentada como um dado da realidade regional, um setor econômico cujo crescimento é natural e inevitável, sem problematização de seus impactos históricos e sociais.	p. 11-12: "Na região, empresas como Vale, CSN, Samarco, Anglogold dentre outras, vem absorvendo os profissionais formados no instituto. [...] Por outro lado, o setor minerário, como qualquer empreendimento industrial, busca o aproveitamento racional dos recursos, com aumento na produtividade, o que é conseguido com quadro de profissionais treinados e capacitados."
B2. Apagamento da história do trabalho escravo na mineração	A história da mineração no Brasil, intrinsecamente ligada ao trabalho escravo, é completamente silenciada, tanto na justificativa do curso quanto nas ementas.	p. 11-12 (Contexto Educacional): Nenhuma menção ao ciclo do ouro como período de exploração do trabalho de africanos escravizados. A abordagem é exclusivamente econômica e contemporânea.
B3. Padrão de cumprimento burocrático da Lei	Reforça o código A2, mostrando que a abordagem da Lei 10.639/03 é padronizada em diferentes cursos da instituição.	p. 21: A lista de disciplinas para "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" é a mesma do PPC de Metalurgia: "1) Língua Portuguesa I 2) Educação Física II 3) Filosofia e Sociologia III".
B4. Separação entre saber técnico e sociocultural	Reforça o código A3, evidenciando que a questão racial não dialoga com o núcleo técnico do curso.	p. 21: A temática racial é confinada às disciplinas de humanidades e linguagens, não aparecendo em nenhuma ementa técnica.
B5. Menção ao passado, mas sem os sujeitos históricos	A ementa de "Introdução à Mineração" cita o "ciclo do ouro", mas a bibliografia e o restante do curso não dão conta de incluir os sujeitos (as pessoas escravizadas) como agentes dessa história.	p. 44 (Ementa de OPIMINE.0416 - Introdução à Mineração): "extração de ouro no ciclo do ouro". p. 44-45 (Bibliografia da mesma disciplina): As referências ('BARRETO, M.L.', 'ENRIQUEZ, M.A.', 'SCLIAR, C.', 'CHAVES, Arthur Pinto', 'SERRA, S. H.') focam em aspectos econômicos, de desenvolvimento sustentável e de direito minerário, não em história social.
B6. Epistemicídio técnico na mineração	A contribuição de conhecimentos tradicionais e africanos para as técnicas de mineração (ex: conhecimento de terras, minérios) é completamente ignorada.	p. 44-80 (Ementas de disciplinas técnicas): Nenhuma ementa ou bibliografia de disciplinas como 'Geologia Geral', 'Mineralogia', 'Pesquisa Mineral', 'Lavra de Minas' ou 'Tratamento de Minérios' menciona saberes tradicionais ou africanos sobre mineração, prospecção ou uso de minerais.
B7. Técnica descolada da realidade social	A formação técnica ocorre sem uma reflexão crítica sobre o papel social e histórico da mineração no Brasil, suas desigualdades e conflitos.	p. 44-80 (Ementas de disciplinas técnicas): O foco está em métodos, equipamentos, cálculos e normas. Não há espaço para discussão sobre direitos territoriais de comunidades tradicionais (quilombolas, indígenas), impactos sociais da mineração ou a história do trabalho no setor.
B8. Risco de uma história "oficial" e desencarnada	A história, quando mencionada, corre o risco de ser contada de forma genérica, sem sujeitos, conflitos ou perspectivas críticas.	p. 44 (Ementa de OPIMINE.0416): A expressão "ciclo do ouro" pode ser abordada de forma economicista, como um período de crescimento, sem mencionar a escravidão, o genocídio, a resistência e a contribuição cultural dos africanos.

10.2.3 Curso Técnico em Edificações

Código	Descrição do Código	Extrato de Dados (Localização e Transcrição)
C1. Discurso de formação crítica (não realizado)	O PPC menciona a intenção de formar um profissional com "senso crítico", mas o currículo não oferece os subsídios para que essa crítica se realize, especialmente em relação às questões étnico-raciais.	p. 11: "espera-se que o curso contribua efetivamente para o desenvolvimento de um senso crítico e apurado em relação aos problemas organizacionais e aos contextos políticos, econômicos, tecnológicos, sociais e ecológicos atuais." Confronto com a realidade curricular: As ementas técnicas e a abordagem da Lei 10.639/03 (confinada a 3 disciplinas) não fornecem ferramentas para uma crítica social robusta.
C2. Potencial não explorado do contexto local	A rica história e o patrimônio de Ouro Preto, que poderiam ser usados para uma reflexão sobre trabalho escravo e cultura afrodiapórica, não são explorados no currículo para esse fim.	p. 27 (Ementa de Artes): "Estudo do Patrimônio Artístico e Cultural Brasileiro, especialmente do Barroco Mineiro, na cidade de Ouro Preto." p. 27 (Bibliografia de Artes): `CAMPOS, A. A. Arte Sacra no Brasil Colonial.`; `CAMPOS, A. A. Introdução ao Barroco Mineiro...` - Ausência de referências sobre arte e cultura de matriz africana na região.
C3. Eurocentrismo no ensino de arte e patrimônio	A disciplina de Artes foca no Barroco (estilo europeu) como principal expressão do patrimônio cultural, invisibilizando as contribuições estéticas e culturais africanas e afro-brasileiras na construção da cidade e da região.	p. 27 (Ementa de Artes): "Estudo do Patrimônio Artístico e Cultural Brasileiro, especialmente do Barroco Mineiro..." Reflexão latente: A cidade de Ouro Preto foi construída com o trabalho escravo. A arte sacra barroca tem influência africana. Os mestres de obras e artífices eram, em grande parte, negros. Nada disso é mencionado.
C4. Invisibilidade das matrizes africanas na cultura local	A contribuição cultural e artística da população negra para a formação de Ouro Preto é completamente ignorada na disciplina de Artes.	p. 27 (Ementa de Artes): Não há menção a congadas, reinados, artefatos de matriz africana, música, dança ou qualquer manifestação cultural negra que seja parte integrante do patrimônio de Ouro Preto e região.
C5. Saber técnico oficial versus saber tradicional	As disciplinas técnicas de construção civil ensinam técnicas e materiais padronizados, ignorando os saberes tradicionais (como a taipa de pilão, de origem africana) que também fazem parte da história da construção no Brasil.	p. 56-61 (Ementas de disciplinas técnicas do 2º ano): `OPIEDIF.0403 - Materiais de Construção` (estuda argila, vidro, tintas, metais, madeira, aglomerantes) e `OPIEDIF.0406 - Tecnologia das Construções I` (estuda movimentos de terra, locação de obras, paredes, revestimentos) - não mencionam técnicas construtivas tradicionais ou suas origens.
C6. Apagamento das técnicas construtivas africanas	Reforça o código C5, especificando que a contribuição africana para a construção civil no Brasil (taipa, adobe, trabalho em pedra) é completamente silenciada no currículo.	p. 56-61 (Ementas de disciplinas técnicas): Nenhuma das ementas ou bibliografias menciona a história da construção no Brasil colonial, o trabalho dos escravizados como construtores, ou as técnicas por eles utilizadas e adaptadas.
C7. Padrão institucional de silenciamento	A forma como a temática étnico-racial é abordada (ou não) é um padrão que se repete nos três PPCs analisados, sugerindo uma política institucional não declarada de silenciamento.	p. 21-23: A lista de disciplinas para os temas transversais é a mesma dos outros PPCs. A ausência de qualquer referência à cultura afro-brasileira nas disciplinas técnicas também é um padrão.
C8. Transversalidade ausente na prática	Reforça os códigos A3 e B4, demonstrando que a ideia de transversalidade, embora possa estar presente no discurso, não se concretiza na organização curricular.	p. 21-23: A temática racial é tratada como um "tópico" a ser abordado em algumas disciplinas, e não como uma perspectiva que deveria informar a construção do conhecimento em todas as áreas.

10.3 Fase 3 - Busca por Temas

Essa fase marca um movimento do nível dos códigos para o nível mais amplo dos temas. Analisamos os 22 códigos iniciais, agrupamos e começamos a pensar em como eles se relacionam para formar padrões de significado mais abrangentes. Assim, utilizamos todos os códigos que gerados (A1 a A8, B1 a B8, C1 a C8) e os agrupamos por similaridade de significado e pela história que contam sobre os dados, usando uma abordagem de agrupamento por afinidade, organizando os códigos em pilhas conceituais.

O objetivo foi criar uma primeira versão do mapa temático, visualizando as possíveis conexões entre os códigos e como eles podem se organizam em temas principais e subtemas.

10.3.1 Agrupamento 1: A Lei 10.639/03 e a Questão Racial no Currículo

Este agrupamento reúne códigos que falam sobre “como” a temática étnico-racial é (ou não é) incorporada nos PPCs.

- ❖ A2. Obrigatoriedade legal pontual (Metalurgia)
- ❖ A3. Ausência de transversalidade da questão racial (Metalurgia)
- ❖ B3. Padrão de cumprimento burocrático da Lei (Mineração)
- ❖ B4. Separação entre saber técnico e sociocultural (Mineração)
- ❖ C7. Padrão institucional de silenciamento (Edificações)
- ❖ C8. Transversalidade ausente na prática (Edificações)

Estes códigos contam uma história sobre o “cumprimento formal versus a incorporação substantiva” da lei. A lei é “obedecida” porque é listada e algumas disciplinas são designadas para tratá-la. No entanto, a forma como isso é feito – confinando o tema a um gueto de humanidades e não permitindo que ele transversalize o currículo técnico – revela uma ausência de compromisso com a transformação epistemológica que a lei e a educação afrocentrada propõem. A repetição do mesmo padrão nos três cursos sugere uma prática institucionalizada de esvaziamento do potencial crítico da lei.

10.3.2 Agrupamento 2: A Concepção de Curso e de Profissional

Este agrupamento reúne códigos sobre a “identidade e o propósito” dos cursos, conforme expresso nos documentos.

- ❖ A1. Justificativa economicista (Metalurgia)
- ❖ B1. Mineração como vocação natural (Mineração)
- ❖ C1. Discurso de formação crítica (não realizado) (Edificações)

Este grupo revela uma tensão ou contradição. De um lado, temos uma forte narrativa hegemônica que justifica os cursos exclusivamente pela sua utilidade para o mercado e o desenvolvimento econômico. É uma visão de profissional como um recurso a serviço da produção. Por outro lado, em Edificações, há um discurso de "formação crítica" que parece não se concretizar no restante do currículo. Isso sugere que o "crítico" é um conceito vazio se não estiver ancorado em debates estruturais sobre a sociedade, incluindo as relações étnico-raciais e a história do trabalho.

10.3.3 Agrupamento 3: O Conteúdo do Núcleo Técnico e a Construção do Conhecimento

Este é o agrupamento mais denso, com códigos que falam sobre “o que” é ensinado e “como” é ensinado no coração da formação profissional. Eles foram organizados em subgrupos:

I. Subgrupo 3.1: O Apagamento das Contribuições Africanas (Epistemicídio)

- ❖ A5. Epistemicídio técnico na metalurgia (Metalurgia)
- ❖ A7. Invisibilidade das origens africanas (Metalurgia)
- ❖ B2. Apagamento da história do trabalho escravo na mineração (Mineração)
- ❖ B6. Epistemicídio técnico na mineração (Mineração)
- ❖ B8. Risco de uma história "oficial" e desencarnada (Mineração)
- ❖ C6. Apagamento das técnicas construtivas africanas (Edificações)

II. Subgrupo 3.2: A Universalização do Saber Técnico-Occidental

- ❖ A6. Universalização do saber técnico ocidental (Metalurgia)
- ❖ C5. Saber técnico oficial versus saber tradicional (Edificações)

III. Subgrupo 3.3: A Abordagem A-Histórica e Técnico-Instrumental

- ❖ A4. História como adorno na ementa (Metalurgia)
- ❖ A8. Foco no produto final, não no processo histórico (Metalurgia)
- ❖ B5. Menção ao passado, mas sem os sujeitos históricos (Mineração)
- ❖ B7. Técnica descolada da realidade social (Mineração)

Esse agrupamento é o coração da análise. Os códigos revelam como o epistemicídio opera na prática curricular. Não se trata apenas de omitir a África, mas de construir um saber que se apresenta como universal, neutro e a-histórico, cujas únicas referências válidas são as da ciência e tecnologia ocidentais. A técnica é ensinada como um fim em si mesma, descolada de suas condições de produção histórica e social. Quando a história aparece (como em `A4` e `B5`), é de forma superficial, um "adorno" que não questiona a narrativa hegemônica e não inclui os sujeitos – os africanos e seus descendentes – como agentes e produtores de conhecimento.

10.3.4 Agrupamento 4: O Contexto Local como Potencial Transformador (Não Realizado)

Este agrupamento é específico de Edificações e aponta para uma oportunidade perdida.

- ❖ C2. Potencial não explorado do contexto local (Edificações)
- ❖ C3. Eurocentrismo no ensino de arte e patrimônio (Edificações)
- ❖ C4. Invisibilidade das matrizes africanas na cultura local (Edificações)

A cidade de Ouro Preto, patrimônio histórico, é um dado concreto que poderia ser usado para uma pedagogia diferente. Em vez disso, o ensino de Artes foca no Barroco europeu, ignorando que a cidade foi construída por mãos negras e que sua cultura é profundamente marcada pela presença africana. Este agrupamento revela como o eurocentrismo opera também na leitura do território e do patrimônio, silenciando as

múltiplas camadas de história e cultura que compõem a identidade local. O potencial de usar o entorno para ensinar sobre trabalho negro, técnicas construtivas africanas e resistência cultural é completamente desperdiçado.

10.3.5 Proposta Inicial de Mapa Temático

A partir dos agrupamentos foi possível esboçar uma primeira visualização de como eles se organizam em um mapa temático, em que um grande tema central articula todos os outros.

Tema Central (potencial): "O Silêncio Estrutural como Projeto Pedagógico: A (Não) Presença Africana e Afrodiaspórica nos Currículos da EPT"

Este tema central seria sustentado por quatro temas principais, derivados dos nossos agrupamentos:

- **Tema 1: A Lei 10.639/03 Entre o Cumprimento Burocrático e o Esvaziamento Crítico**

- Subtema 1.1: Confinamento da questão racial às humanidades.
- Subtema 1.2: A transversalidade como promessa não cumprida.

Códigos relacionados: A2, A3, B3, B4, C7, C8.

- **Tema 2: A Hegemonia da Narrativa Economicista na Formação Profissional**

- Subtema 2.1: O mercado como único horizonte de sentido para a formação.
- Subtema 2.2: O hiato entre o discurso de "formação crítica" e a prática curricular.

Códigos relacionados: A1, B1, C1.

- **Tema 3: O Epistemicídio no Núcleo Técnico: Como se Apaga a África e se Universaliza o Saber Ocidental**

- Subtema 3.1: O silenciamento das contribuições científicas e tecnológicas africanas (metalurgia, mineração, construção).
- Subtema 3.2: A construção de um saber técnico "universal" (leia-se: ocidental) e a-histórico.

- Subtema 3.3: A técnica ensinada como fim em si mesma, descolada da realidade social e histórica.

Códigos relacionados: A4, A5, A6, A7, A8, B2, B5, B6, B7, B8, C5, C6.

- **Tema 4: O Eurocentrismo na Leitura do Território e do Patrimônio Local**

- Subtema 4.1: O potencial pedagógico desperdiçado do contexto histórico de Ouro Preto.
- Subtema 4.2: A invisibilidade da cultura e da história negra na construção da identidade local.

Códigos relacionados: C2, C3, C4.

Abaixo apresentamos o primeiro esboço do mapa temático. Ele organiza os códigos em uma estrutura coerente que começa a contar uma história sobre os dados: a história de um currículo que, embora formalmente atento às leis, opera na prática um silenciamento sistemático das epistemologias e histórias africanas e afrodiaspóricas, reproduzindo uma formação técnica eurocêntrica e descolada da realidade social brasileira.

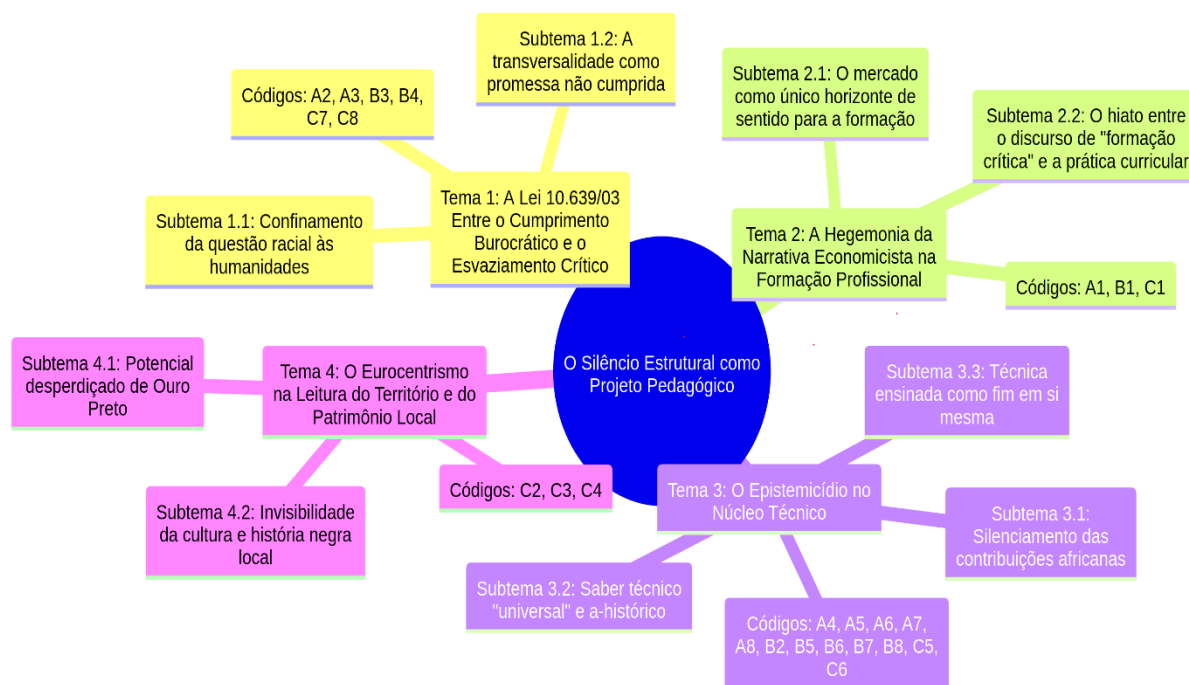


Figura 18 – Proposta Inicial do Mapa Temático

10.4 Fase 4 - Revisão dos Temas (Nível 1 e Nível 2)

Esta é uma fase em que a solidez do mapa temático foi testada. Baseada em Braun & Clarke (2006), esta fase envolve dois níveis de revisão:

- Nível 1: Foi verificado se os extratos de dados codificados para cada tema formam um padrão coerente.
- Nível 2: Foi verificado se o mapa temático como um todo reflete com os significados presentes no conjunto total dos dados.

Assim, temos como **Tema Central**: "O Silêncio Estrutural como Projeto Pedagógico: A (Não) Presença Afrodiaspórica e Africana nos Currículos da EPT"

Avaliação de Coerência Interna (Nível 1): O tema central funciona como um guarda-chuva conceitual. Ele não é um tema com extratos de dados próprios, mas sim a grande história que os quatro temas principais contam em conjunto. A pergunta feita para avaliá-lo foi: os quatro temas, juntos, sustentam a ideia de um "silêncio estrutural" que opera como um "projeto pedagógico" (mesmo que não intencional)? A resposta foi "sim". Cada tema revela uma faceta desse silêncio: o silêncio sobre a lei (Tema 1), o silêncio sobre outras visões de mundo além da econômica (Tema 2), o silêncio sobre a história e a tecnologia africana (Tema 3), e o silêncio sobre a cultura negra no território (Tema 4).

11.4.1 Tema 1: A Lei 10.639/03 Entre o Cumprimento Burocrático e o Esvaziamento Crítico

Códigos Relacionados: `A2`, `A3`, `B3`, `B4`, `C7`, `C8`.

Extratos de Dados Representativos:

- (A2) Metalurgia, p. 21-23: "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena [...] são abordados em disciplinas [...] sendo elas: 1) Língua Portuguesa I 2) Educação Física II 3) Filosofia e Sociologia III"

- (B3) Mineração, p. 21-23: A mesma lista de disciplinas se repete.
- (C7) Edificações, p. 20-23: A mesma lista de disciplinas se repete novamente.
- (A3) Metalurgia, p. 21-83: A temática racial não aparece em nenhuma ementa técnica, apesar de a lei prever que seja ministrada "no âmbito de todo o currículo escolar".

Avaliação de Coerência Interna (Nível 1): Os extratos de dados são coerentes. Eles mostram um padrão que se repete nos três cursos: a lei é mencionada, disciplinas são listadas, mas a temática não transborda para o núcleo técnico. A repetição é, em si, um dado poderoso que sustenta a ideia de "cumprimento burocrático" e "ausência de transversalidade". Não há contradição interna; todos os extratos apontam na mesma direção.

Avaliação de Distinção (Heterogeneidade Externa): Este tema é distinto dos outros porque foca especificamente na “gestão curricular da lei”. Ele não trata do conteúdo do que é ensinado (Tema 3), mas sim de “como” e “onde” a questão racial é (ou não) inserida no currículo. A fronteira com o Tema 2 (narrativa economicista) é clara: um trata da estrutura curricular para temas sociais, o outro trata da justificativa/finalidade do curso.

11.4.2 Tema 2: A Hegemonia da Narrativa Economicista na Formação Profissional

Códigos Relacionados: `A1`, `B1`, `C1`.

Extratos de Dados Representativos:

- (A1) Metalurgia, p. 11-12: "crescimento econômico anunciado [...] papel preponderante da Metalurgia em quase todas as atividades do setor secundário, essencial na promoção e manutenção desse crescimento econômico."
- (B1) Mineração, p. 11-12: "o setor minerário, como qualquer empreendimento industrial, busca o aproveitamento racional dos recursos, com aumento na produtividade."

- (C1) Edificações, p. 12: "espera-se que o curso contribua efetivamente para o desenvolvimento de um senso crítico [...] aos contextos políticos, econômicos, tecnológicos, sociais e ecológicos atuais."

Avaliação de Coerência Interna (Nível 1): Uma tensão interna neste tema foi identificada e examinada. Os códigos `A1` e `B1` são perfeitamente coerentes entre si, reforçando a visão economicista. O código `C1`, no entanto, introduz um elemento diferente: o discurso da "formação crítica". Inicialmente, isso pode parecer uma contradição. No entanto, a "ausência de qualquer mecanismo curricular que sustente essa crítica" (como visto nos outros temas) transforma essa contradição em um dado analítico importante. O tema, portanto, não é sobre "hegemonia economicista pura", mas sobre a "hegemonia economicista que convive com um discurso de "crítica" vazio, que não se materializa". Isso torna o tema mais complexo e interessante, mas ainda coerente: a história que ele conta é a do "hiato entre o discurso e a prática".

Avaliação de Distinção (Heterogeneidade Externa): O tema é distinto. Enquanto o Tema 1 fala da estrutura para a diversidade, o Tema 2 fala da "concepção de mundo e de profissional" que fundamenta os cursos. Ele fornece o "pano de fundo" ideológico que ajuda a explicar 'por que' a lei é aplicada de forma burocrática e 'por que' o núcleo técnico é tão resistente a incorporar outras epistemologias.

11.4.3 Tema 3: O Epistemicídio no Núcleo Técnico: Como se Apaga a África e se Universaliza o Saber Ocidental

Este é o tema mais denso e é composto por três subtemas.

- i. **Subtema 3.1: O silenciamento das contribuições científicas e tecnológicas africanas.**

Códigos: `A5`, `A7`, `B2`, `B6`, `C6`.

Extratos: A ausência total de qualquer menção à África, à história do trabalho escravo na mineração/construção, ou a técnicas construtivas/tecnologias africanas em todas as ementas e bibliografias técnicas dos três cursos.

Coerência Interna: Muito alta. A ausência é o dado. Todos os extratos apontam para o mesmo vazio.

ii. **Subtema 3.2: A construção de um saber técnico "universal" (leia-se: ocidental) e a-histórico.**

Códigos: `A6`, `C5`.

Extratos: Bibliografias compostas exclusivamente por autores e obras da tradição técnico-científica ocidental; oposição implícita entre "saber técnico oficial" (ensinado) e "saber tradicional" (ignorado).

Coerência Interna: Alta. Os códigos se complementam para mostrar como o currículo naturaliza um único caminho de conhecimento como o válido.

iii. **Subtema 3.3: A técnica ensinada como fim em si mesma, descolada da realidade social e histórica.**

Códigos: `A4`, `A8`, `B5`, `B7`.

Extratos:

(A4) A "história" prometida em Metalurgia Geral que não se concretiza;

(A8) Foco em processos, normas e produtos;

(B5) Menção ao "ciclo do ouro" sem os sujeitos históricos;

(B7) Técnica ensinada sem reflexão sobre seus impactos sociais.

Coerência Interna: Muito alta. Todos os códigos mostram como a abordagem pedagógica do núcleo técnico é "instrumental e descontextualizada". A história, quando aparece, é um detalhe sem profundidade.

Avaliação de Coerência Interna do Tema 3 como um todo (Nível 1): Os três subtemas são altamente coerentes entre si. Eles não se contradizem; pelo contrário, explicam diferentes dimensões de um mesmo fenômeno: o epistemicídio. O Subtema 3.1 mostra 'o que é silenciado' (a África). O Subtema 3.2 mostra 'o que é colocado em

seu lugar' (o saber ocidental como universal). O Subtema 3.3 mostra 'a forma como esse saber é ensinado' (de maneira a-histórica e instrumental). Juntos, eles formam uma importante narrativa.

Avaliação de Distinção (Heterogeneidade Externa): Este tema é o coração dessa análise e é distinto dos outros. Enquanto os Temas 1 e 2 tratam do contexto e da estrutura curricular, o Tema 3 traz o conteúdo e a epistemologia do ensino técnico. Aqui, o conceito de epistemicídio, central nessa pesquisa, se torna mais evidente.

11.4.4 Tema 4: O Eurocentrismo na Leitura do Território e do Patrimônio Local

Códigos Relacionados: `C2`, `C3`, `C4`.

Extratos de Dados Representativos:

- (C3) Edificações, p. 27: "Estudo do Patrimônio Artístico e Cultural Brasileiro, especialmente do Barroco Mineiro, na cidade de Ouro Preto."
- (C4) Edificações, p. 27: Ausência de qualquer referência à cultura de matriz africana (congadas, reinados, arte, etc.) na ementa de Artes.
- (C2) Edificações, p. 12 e 27: A oportunidade de usar o contexto local para uma formação crítica é ignorada.

Avaliação de Coerência Interna (Nível 1): Os códigos são coerentes. Eles mostram como, mesmo diante de um território riquíssimo em história e cultura negra, o currículo opta por uma abordagem eurocêntrica e excludente. O código `C2` (potencial não explorado) amarra a discussão, mostrando que esta não é uma impossibilidade, mas uma escolha curricular.

Avaliação de Distinção (Heterogeneidade Externa): Este tema é distinto, mas tem pontos de contato com o Tema 3 (epistemicídio) e o Tema 1 (aplicação da lei). Ele é uma manifestação local e concreta do epistemicídio (Tema 3) e uma demonstração de como a lei poderia ser aplicada de forma contextualizada, mas não é (Tema 1).

Sua força está em ancorar a análise no território específico de Ouro Preto, tornando a crítica expressiva.

11.4.5 Revisão e Refinamento do Mapa Temático (Nível 2)

Após essa etapa, é possível perceber que o mapa temático proposto na Fase 3 é sólido e coerente. Não havendo necessidade de grandes alterações. Optou-se apenas por uma pequena refinação conceitual afim de fortalecer a análise.

Assim, os Temas 1 e 4, embora distintos, dialogam fortemente com o Tema 3 (Epistemicídio). Na verdade, eles podem ser vistos como diferentes manifestações ou camadas do mesmo fenômeno central. O Tema 1 é o “epistemicídio operando na gestão curricular” (como a lei é esvaziada e a questão racial é confinada, impedindo que novas epistemologias adentrem o currículo). Enquanto o tema 4 é o “epistemicídio operando na leitura do território e da história local” (como a presença africana é apagada da narrativa sobre o patrimônio).

O Tema 2 (narrativa economicista) funciona como o “contexto ideológico que justifica e perpetua esse epistemicídio”. Se a única função da escola é formar para o mercado, por que gastar tempo com histórias “não produtivas” como a da contribuição africana para a tecnologia?

Portanto, o mapa temático foi reorganizado para refletir essa centralidade do epistemicídio e suas diferentes camadas.

Tema Central: O Epistemicídio como Estrutura Curricular na EPT: Silenciamentos, Hierarquias e Contradições.

Este tema central articula a ideia de que os PPCs, em seu conjunto, operam uma exclusão sistemática das epistemologias africanas e afrodiaspóricas, não por acaso, mas como resultado de uma estrutura que hierarquiza saberes e naturaliza o conhecimento ocidental como o único legítimo na formação técnica.

- **Tema 1: O Contexto Ideológico do Silenciamento: A Hegemonia da Narrativa Economicista**

- Subtema 1.1: O mercado como único horizonte de sentido para a formação profissional.
- Subtema 1.2: O discurso vazio da "formação crítica" como fachada.

Códigos: A1, B1, C1.

- **Tema 2: A Gestão Curricular do Silenciamento: A Lei 10.639/03 - Entre a Burocracia e o Esvaziamento**

- Subtema 2.1: O confinamento da questão racial às humanidades.
- Subtema 2.2: A transversalidade como promessa não cumprida e a reprodução de um padrão institucional de não-diálogo com o núcleo técnico.

Códigos: A2, A3, B3, B4, C7, C8.

- **Tema 3: O Epistemicídio no Coração da Técnica: A Construção de um Saber "Universal" e A-Histórico**

- Subtema 3.1: **O Apagamento:** A completa invisibilidade das contribuições científicas e tecnológicas africanas (metalurgia, mineração, construção).
- Subtema 3.2: **A Hierarquização:** A naturalização do saber técnico-científico ocidental como o único "universal" e legítimo, em oposição aos saberes tradicionais.
- Subtema 3.3: **A Dessocialização da Técnica:** O ensino da tecnologia como fim em si mesma, descolada de sua história, de seus sujeitos e de suas implicações sociais.

Códigos: A4, A5, A6, A7, A8, B2, B5, B6, B7, B8, C5, C6.

- **Tema 4: O Epistemicídio no Território: A Invisibilidade da Cultura Negra na Leitura do Patrimônio Local**

- Subtema 4.1: O eurocentrismo no ensino de arte e a exaltação do Barroco como única expressão do patrimônio.
- Subtema 4.2: O apagamento das matrizes africanas na construção da identidade cultural de Ouro Preto.
- Subtema 4.3: O potencial pedagógico desperdiçado do contexto local.

Códigos: C2, C3, C4.

O mapa abaixo, após a revisão descrita acima apresenta-se mais coeso, com uma hierarquia clara e temas que se articulam para contar uma história complexa e profunda sobre os dados. Ele mostra como o epistemicídio não é um fenômeno isolado, mas sim um processo que opera em múltiplas frentes: na ideologia do curso (Tema 1), na sua estrutura curricular (Tema 2), no seu conteúdo central (Tema 3) e na sua relação com o território e a história local (Tema 4).

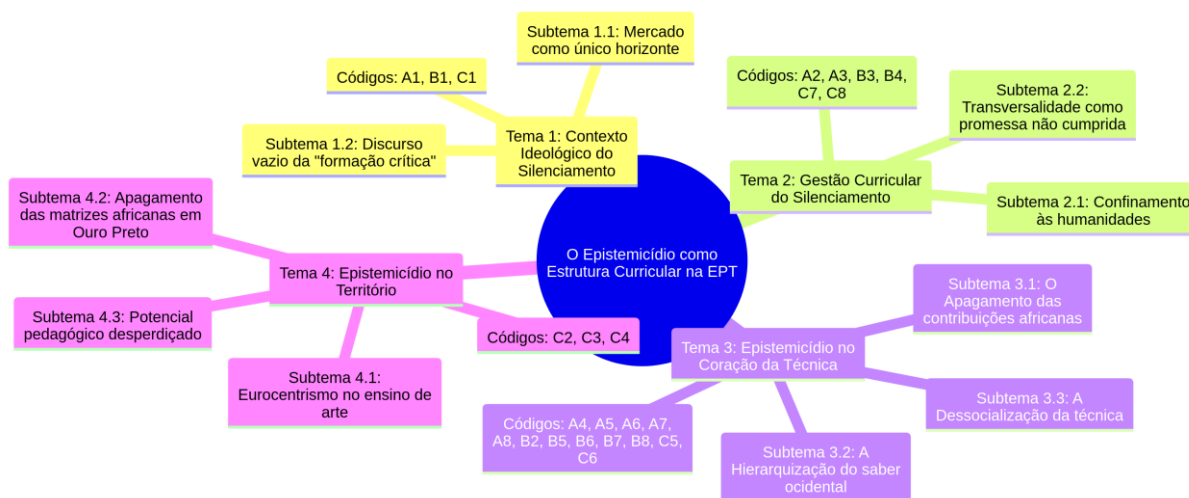


Figura 19: Mapa Temático Revisado

11.5 Fase 5 - Definição e Nomeação dos Temas

Esta é a fase em que a essência de cada tema foi refinada, identificou-se o que era interessante sobre eles e por que, e preparou-se a narrativa que apresentada na Fase 6. Como Braun & Clarke (2006) orientam, é o momento de identificar a 'essência' do que cada tema é sobre. Assim, temos que:

Tema Central: O Epistemicídio como Estrutura Curricular na EPT: Silenciamentos, Hierarquias e Contradições

Definição da Essência: Este tema central não é um tema com extratos de dados próprios, mas sim o eixo articulador de toda a análise. Ele captura a ideia fundamental de que os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) analisados, em seu conjunto e

em suas diferentes dimensões, operam uma exclusão sistemática das epistemologias, histórias e culturas africanas e afrodiáspóricas. Esta exclusão não é percebida como um acaso ou uma lacuna a ser preenchida, mas como um padrão estrutural que perpassa a justificativa dos cursos, a gestão curricular, o conteúdo programático e a relação com o território. O "silêncio" sobre a África e o negro não é um vazio, mas uma presença ativa do pensamento eurocêntrico e da hierarquização de saberes, que naturaliza o conhecimento técnico-científico ocidental como o único legítimo e universal na formação profissional.

Narrativa Analítica: A história contada por este tema central é a de um currículo que, apesar de operar sob uma lei que exige o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira (Lei 10.639/03), reproduz em sua estrutura mais profunda aquilo que Sueli Carneiro definiu como epistemicídio: a negação da condição de sujeitos de conhecimento aos negros, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento de suas contribuições. A análise dos PPCs revela que o epistemicídio na EPT não é um fenômeno residual, mas sim um princípio organizador, que se manifesta em múltiplas camadas e sustenta uma formação técnica a-histórica, descontextualizada e alinhada aos interesses do mercado.

11.5.1 Tema 1: O Contexto Ideológico do Silenciamento: A Hegemonia da Narrativa Economicista

Definição da Essência: Este tema captura a justificativa fundamental para a existência e organização dos cursos. A formação profissional é apresentada, de forma hegemônica, como um instrumento a serviço do desenvolvimento econômico e da produtividade. O "mundo do trabalho" é reduzido ao "mercado", e o profissional é formado para atender às suas demandas. Essa visão economicista funciona como o pano de fundo ideológico que legitima a exclusão de outras perspectivas, pois qualquer conhecimento que não seja diretamente "produtivo" ou "técnico" tende a ser visto como supérfluo ou secundário.

Narrativa Analítica:

- I. **Subtema 1.1 (O mercado como único horizonte):** As justificativas dos cursos de Metalurgia e Mineração são exemplares dessa visão. Elas falam em "crescimento econômico", "demanda do setor", "produtividade" e "mercado globalizado". A formação é moldada para suprir as necessidades do capital. Este subtema responde à pergunta: "para que e para quem se forma?"
- II. **Subtema 1.2 (O discurso vazio da "formação crítica"):** O PPC de Edificações introduz uma contradição aparente ao falar em "senso crítico". No entanto, a ausência de qualquer mecanismo curricular que viabilize essa crítica (como a incorporação de debates sobre história social, relações raciais ou impacto comunitário da construção civil) revela que esse discurso é uma 'fachada'. Ele não se sustenta na prática e não desafia a hegemonia economicista. Este subtema expõe o hiato entre a retórica e a realidade curricular.

Conexão com os Outros Temas: Este tema fornece a lógica que explica por que os temas seguintes são possíveis. Se a função da escola é servir ao mercado, investir tempo e energia em discutir a história da metalurgia na África ou as técnicas construtivas das pessoas escravizadas parece, dentro dessa lógica, uma perda de tempo. Ele é a base ideológica sobre a qual o epistemicídio se constrói.

Nomeação Final do Tema: "A Fábrica de Mão de Obra: O Economicismo como Razão de Ser dos Cursos Técnicos"

11.5.2 Tema 2: A Gestão Curricular do Silenciamento: A Lei 10.639/03 - Entre a Burocracia e o Esvaziamento

Definição da Essência: Este tema revela como a obrigatoriedade legal do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana é gerida burocraticamente pelos PPCs. A lei é cumprida no papel – é citada, e disciplinas são listadas – mas seu potencial transformador é esvaziado por meio de duas estratégias principais: o confinamento da temática às disciplinas de humanidades e a completa ausência de transversalidade com o núcleo técnico. A repetição desse padrão nos três cursos sugere uma prática institucionalizada de neutralização do impacto da lei.

Narrativa Analítica:

- I. **Subtema 2.1 (O confinamento às humanidades):** Nos três PPCs, a responsabilidade pela temática racial é delegada às mesmas disciplinas: Língua Portuguesa, Educação Física e Filosofia/Sociologia. Isso cria um “gueto curricular” onde a questão racial pode ser “tratada” sem contaminar o núcleo duro da formação técnica. A mensagem implícita é: “isso é um assunto das humanidades, não da técnica”.
- II. **Subtema 2.2 (A transversalidade como promessa não cumprida):** A lei e as diretrizes curriculares falam em transversalidade, ou seja, que a temática deve permear todo o currículo. No entanto, a análise das ementas técnicas mostra que isso não acontece. A questão racial não é um princípio que informa o ensino da metalurgia, da mineração ou da construção civil. O padrão se repete nos três cursos, indicando que não se trata de um descuido isolado, mas de uma estrutura comum de silenciamento.

Conexão com os Outros Temas: Este tema mostra o mecanismo curricular do epistemicídio. Se o Tema 1 fornece a ideologia, o Tema 2 fornece a tecnologia de silenciamento: como, na prática, a escola organiza seu currículo para garantir que a questão racial não interfira na formação técnica “séria”. Ele prepara o terreno para o Tema 3, que mostrará o resultado desse silenciamento no conteúdo das disciplinas.

Nomeação Final do Tema: “A Lei que não se Aplica: Confinamento e Burocratização da Questão Racial no Currículo”

11.5.3 Tema 3: O Epistemicídio no Coração da Técnica: A Construção de um Saber “Universal” e A-Histórico

Definição da Essência: Este é o tema central dessa descoberta empírica. Ele demonstra como o epistemicídio opera no conteúdo do ensino técnico. A análise das ementas e bibliografias revela três processos interligados: o **apagamento** total das contribuições africanas para a ciência e tecnologia; a **hierarquização** que naturaliza o saber técnico-científico ocidental como o único legítimo e universal; e a **dessocialização** da técnica, que é ensinada como um fim em si mesma, descolada de sua história e de seus impactos sociais. Juntos, esses processos constroem um

saber técnico que se pretende neutro, mas que é profundamente marcado por uma visão de mundo eurocêntrica.

Narrativa Analítica:

- I. **Subtema 3.1 (O Apagamento):** É a constatação mais básica e contundente. Em nenhuma das disciplinas técnicas dos três cursos, em nenhuma de suas referências bibliográficas, há qualquer menção à África como produtora de conhecimento técnico-científico. A metalurgia do aço de Damasco, a siderurgia de Meroé, as técnicas de mineração no Reino do Congo, as técnicas construtivas de taipa e adobe trazidas ao Brasil – tudo isso é sistematicamente ignorado. Este silêncio é a prova documental do epistemicídio.
- II. **Subtema 3.2 (A Hierarquização):** Em contraponto ao apagamento, o currículo apresenta um saber técnico que se autodenomina "universal". As bibliografias são quase que exclusivamente compostas por autores e obras da tradição ocidental. Há uma oposição implícita e poderosa entre o "saber técnico oficial" (ensinado, valorizado, científico) e o "saber tradicional" (ignorado, folclorizado, não-científico). Essa hierarquização legitima o primeiro como o único caminho válido para o conhecimento.
- III. **Subtema 3.3 (A Dessocialização da Técnica):** A técnica é ensinada de forma 'a-histórica e asséptica'. As disciplinas focam em processos, normas, cálculos e produtos acabados. A história, quando aparece (como em "Metalurgia Geral" ou "Introdução à Mineração"), é um adorno, uma curiosidade introdutória que não altera a estrutura do conhecimento. Os sujeitos históricos – os trabalhadores, as pessoas escravizadas, os inventores – são apagados. A técnica não é questionada em suas implicações sociais, políticas ou ambientais. Ela se torna um fim em si mesma.

Conexão com os Outros Temas: Este tema é a materialização dos anteriores. É aqui que o silenciamento ideológico (Tema 1) e o silenciamento curricular (Tema 2) se tornam conteúdo. Mostra o resultado concreto de se formar um técnico que desconhece completamente as raízes históricas e sociais da sua própria profissão e que opera com um conhecimento apresentado como neutro, mas que é, na verdade, profundamente marcado por uma visão de mundo eurocêntrica.

Nomeação Final do Tema: "O Vazio que Fala: Epistemicídio, Universalismo e Técnica sem História no Núcleo da EPT".

11.5.4 Tema 4: O Epistemicídio no Território: A Invisibilidade da Cultura Negra na Leitura do Patrimônio Local

Definição da Essência: Este tema ancora a análise no contexto específico do campus, a cidade de Ouro Preto. Ele revela como o epistemicídio também opera na leitura do território e do patrimônio histórico. O currículo, particularmente na disciplina de Artes, opta por uma abordagem eurocêntrica, exaltando o Barroco mineiro (de origem europeia) como a principal expressão do patrimônio cultural, enquanto silencia completamente as contribuições culturais, artísticas e históricas da população negra que construiu e viveu naquela cidade. É uma demonstração poderosa de como o apagamento não é apenas sobre o passado distante da África, mas sobre a presença negra na história imediata e no espaço físico do estudante.

Narrativa Analítica:

- I. **Subtema 4.1 (O eurocentrismo no ensino de arte):** A ementa de Artes foca no estudo do Barroco Mineiro. A bibliografia é composta por livros sobre arte sacra e barroco. A mensagem é clara: a "alta cultura" e o "patrimônio" são europeus.
- II. **Subtema 4.2 (O apagamento das matrizes africanas):** O contraponto é o silêncio absoluto sobre as manifestações culturais de matriz africana que são parte integrante da vida de Ouro Preto e região, como as congadas, os reinados, o artesanato, a culinária e as religiões de matriz africana. O estudante formado pelo IFMG pode passar três anos em Ouro Preto sem jamais estudar, na escola, a cultura do povo que ajudou a construir a cidade.
- III. **Subtema 4.3 (O potencial desperdiçado):** Este subtema articula a crítica, mostrando que o contexto local oferecia uma oportunidade ímpar para uma pedagogia afrocentrada e antirracista. Usar a cidade como um "livro didático" vivo, estudando as técnicas construtivas trazidas da África, pesquisando a história dos quilombos urbanos, valorizando as festas populares de matriz africana. A escolha por não fazer isso é uma decisão curricular que reforça o epistemicídio.

Conexão com os Outros Temas: Este tema é a manifestação local e concreta do Tema 3 (epistemicídio). Ele mostra como o apagamento não é uma abstração, mas tem consequências diretas na forma como os estudantes são ensinados a ver o mundo à sua volta. Ele também escancara a ineficácia do Tema 2 (gestão da lei), pois demonstra que, mesmo num contexto onde a cultura afrodiaspórica é palpável, o currículo a ignora.

Nomeação Final do Tema: "A Cidade que a Escola Não Vê: O Apagamento da Cultura Negra no Patrimônio de Ouro Preto"

11.5.5 Síntese da Fase 5: A "História" que os Temas Contam

Os PPCs dos cursos técnicos do IFMG - Campus Ouro Preto, analisados em conjunto, revelam um projeto pedagógico estruturalmente marcado pelo epistemicídio. Este projeto se sustenta sobre uma ideologia economicista (Tema 1) que reduz a formação profissional à preparação para o mercado e inviabiliza, de partida, a incorporação de saberes não imediatamente produtivos. Ele opera por meio de uma gestão curricular que cumpre a Lei 10.639/03 de forma burocrática, confinando a questão racial a um gueto nas humanidades e impedindo sua transversalidade (Tema 2). O resultado mais contundente é o vazio epistêmico no núcleo técnico (Tema 3), onde as contribuições africanas são completamente apagadas, o saber ocidental é universalizado e a técnica é ensinada de forma a-histórica e dessocializada. Por fim, esse epistemicídio se materializa de forma ainda mais gritante na leitura do território (Tema 4), onde a rica cultura negra de Ouro Preto é ignorada em favor de uma visão eurocêntrica do patrimônio, provando que o silenciamento não é sobre a distância, mas sobre uma escolha ativa de não ver.

11.6 Fase 6 – Relatório da Análise Temática dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's) do IFMG - Campus Ouro Preto

A análise temática dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos em Metalurgia, Mineração e Edificações do IFMG - Campus Ouro Preto resultou na identificação de quatro temas centrais, que foram organizados no mapa temático apresentado abaixo.

Tabela 14 - Mapa Temático

O Epistemicídio como Estrutura Curricular na EPT: Silenciamentos, Hierarquias e Contradições			
Tema 1	Tema 2	Tema 3	Tema 4
A Fábrica de Mão de Obra: O Economicismo como Razão de Ser dos Cursos Técnicos	A Lei que não se Aplica: Confinamento e Burocratização da Questão Racial no Currículo	O Vazio que Fala: Epistemicídio, Universalismo e Técnica sem História no Núcleo da EPT	A Cidade que a Escola Não Vê: O Apagamento da Cultura Negra no Patrimônio de Ouro Preto
Subtema 1.1: O mercado como único horizonte Subtema 1.2: O discurso vazio da "formação crítica"	Subtema 2.1: O confinamento às humanidades Subtema 2.2: A transversalidade como promessa não cumprida	Subtema 3.1: O apagamento das contribuições africanas Subtema 3.2: A hierarquização do saber ocidental Subtema 3.3: A dessocialização da técnica	Subtema 4.1: O eurocentrismo no ensino de arte. Subtema 4.2: O apagamento das matrizes africanas. Subtema 4.3: O potencial desperdiçado do território.

12. ANÁLISE TEMÁTICA APLICADA À ETNOGRAFIA – RESULTADOS ENCONTRADOS

12.1 Fase 1 – Familiarização com os Dados

I. Natureza e Composição do “Corpus”

O “corpus” é composto por três tipos principais de dados, coletados em dois centros culturais distintos:

- **Dados do Centro Cultural Fakolade:** Textos Informativos: Arquivos de imagem contendo definições, etimologias e explicações concisas sobre conceitos fundamentais da cosmovisão iorubá. São materiais utilizados para ensino e vivências no centro.
- **Dados do Centro Cultural Oduduwa:** Registros Fotográficos: PDF contendo imagens do Festival de Iyami e Egungun 2025. São registros visuais de ritos, danças, paramentação e presença comunitária. Transcrições de Falas de Bábá King a comunidade: Um conjunto de arquivos de texto contendo reflexões e orientações de Bábá King, principal liderança, abordando uma ampla gama de temas filosóficos, teológicos e éticos africanos.

II. Imersão e Observações Iniciais por Bloco de Dados

Realizada leitura atenta e repetida de todo o material, buscando identificar tópicos, conceitos e possíveis padrões de significado que emergem.

Bloco 1: Fakolade (Textos Informativos)

Tabela 15 – Centro Cultural Fakolade

Conteúdo Central	Definições de Orixás e conceitos com ênfase em suas funções filosóficas e princípios civilizatórios.
Reflexão Inicial	Foco na Filosofia e Ética: Os textos explicam Olójo não apenas como "Senhor do Tempo", mas como aquele que rege os ciclos e está relacionado a Ori, permitindo "manter oportunidades" e "prolongar os ciclos positivos". Isso conecta diretamente com os valores de Iwà e Axé discutidos no Capítulo 8 da tese; Pedagogia Afrocentrada: O material é, em si, um artefato pedagógico. Ele busca sistematizar e transmitir conhecimento filosófico de forma acessível.
Possíveis Padrões Emergentes	Centralidade da filosofia, ética do caráter (Iwà), pedagogia do conhecimento ancestral.

Bloco 2: Oduduwa (Registros Fotográficos – Festival de Iyami e Egungun)

Tabela 16- Centro Cultural Oduduwa: Festival

Conteúdo Central	Registro visual de um festival dedicado a Iyami (Mães Ancestrais Supremas) e Egungun (Ancestrais Masculinos).
Reflexão Inicial	Práxis Viva da Tradição: As imagens documentam a tradição em ação: danças, rituais, vestimentas sagradas, oferendas e a presença comunitária. A ancestralidade é celebrada de forma coletiva. Resgate e Resistência: A realização e documentação do festival são atos de resistência cultural e reafirmação identitária, materializando o que a tese discute sobre a preservação da cultura africana na diáspora. Centralidade da Ancestralidade: O foco no culto a Iyami e Egungun reforça os pilares da cosmovisão iorubá: a importância dos antepassados como estrutura social e moral, e a busca por equilíbrio e cura.
Possíveis Padrões Emergentes	Rito como pedagogia, ancestralidade como força viva, corpo como território, comunidade como eixo.

Bloco 3: Oduduwa (Transcrições de Bàbá King)

Este é o bloco mais denso e rico pois as falas de Bàbá King constituem a essência da filosofia iorubá aplicada à vida contemporânea. Identificado abaixo os principais temas que emergem:

Tabela 17 - Análise Temática Aplicada a Etnografia: Temas Emergentes

Temas	Falas-chave	Reflexão Inicial
Tema A: Descolonização do Pensamento e Crítica à Religiosidade Dogmática	"Eu não gosto da palavra religião... tudo que eu ouvi falar de religião até hoje leva à divergência"; "Eu quero te afastar da dependência de Deus"; "Orixá é um autotrabalho, um processo de automelhoramento."	Bàbá King faz uma crítica contundente ao modelo religioso que promove dependência e delegação de poder. Ele reposiciona o culto aos Orixás como uma filosofia de responsabilidade individual e emancipação ("teologia da responsabilidade").

Tema B: Reconfiguração de Conceitos Centrais (Ori, Axé, Orixá)	"Ori define mais a sua vida do que a sua cultura"; "Axé é versátil, é adaptável" "Orixá é a natureza... o homem não foi feito para criticar a natureza."	Há um esforço deliberado de redefinir termos que frequentemente são mal compreendidos ou reduzidos. Ori é apresentado como consciência individual, Axé como poder de realização e adaptabilidade, e Orixá como princípio natural e civilizatório.
Tema C: Ética, Valores e o Princípio de Humanidade (Ile Ayê)	"Se o mundo é um só, a humanidade é uma só"; "O respeito é saber viver regras que ninguém precisa te ensinar"; "O que define a vida não é a cultura, é o ori da gente."	A noção de Ile Ayê (planeta Terra/humanidade) é central. Bábá King constrói uma ética universalista, mas ancorada na individualidade do ori. O respeito, a tolerância e a adaptabilidade são apresentados como valores fundamentais para a convivência.
Tema D: Crítica ao "Epistemicídio" Interno e ao Fetichismo das Fórmulas	"As pessoas buscam receitas, fórmulas mágicas"; "O maior concorrente que o ser humano tem são as promessas"; "Se você quiser saber como despertar o axé da sorte, a gente até explica, mas falta gente que pensa correto dentro do axé."	Bábá King critica a redução do culto a "receitas" e a busca por soluções mágicas, apontando que isso empobrece a filosofia e impede o verdadeiro entendimento. Essa crítica ressoa com a noção de epistemicídio, agora observada dentro das próprias comunidades de axé.
Tema E: Orixás Específicos como Arquétipos de Saberes e Valores	Ogum (Ciência, Inteligência, Desafio): Bábá King redefine Ogum não apenas como guerreiro, mas como "um dos primeiros cientistas que a humanidade conheceu", associado à descoberta do ferro, à persistência e ao "deixar da inteligência". Os Dois Facões: Explica o simbolismo como "força para lutar contra o mal que vejo e outra força para lutar contra o mal oculto que não enxergo", e como "autossegurança e autoconfiança". Oxum (Amor, Preparação): A história do rapaz que fez oferenda para Oxum e não se preparou para o relacionamento serve para ilustrar que o axé exige preparação e compreensão. Obatalá (Serenidade, Ritmo): Diferenciado de mera "calma", associado à "serenidade", que é um processo ativo de "tecer a sua capacidade de compreensão, de tolerância e de resistência".	
Tema F: Saúde Integral e Bem- Estar	"Saúde é ser forte. E ser forte é ter axé"; "O que é ter saúde pra gente? É estar bem fisicamente, psicologicamente, emocionalmente, socialmente, financeiramente."	A definição de saúde apresentada por Iyá Ifákêmi (e endossada por Bábá King) alinha-se com a visão ampliada da OMS, mas é ancorada na noção de axé e no equilíbrio dos múltiplos componentes do ser (biológico, psicológico, geracional, social).

Tema G: Relação com a Natureza e a Mãe Terra (Yami Oxorongá)	"Cultuar as mães significa gratidão à vida"; "Yami Oxorongá é o símbolo máximo do planeta Terra"; "O culto às mães é um processo regenerativo."	A fala sobre Yami Oxorongá conecta a espiritualidade à ecologia e à sustentabilidade. A Mãe Terra é apresentada como o modelo máximo de tolerância, paciência e capacidade regenerativa, servindo como arquétipo para o comportamento humano.
--	--	--

Os dados etnográficos coletados oferecem um contraponto e uma confirmação empírica das categorias teóricas desenvolvidas nessa pesquisa.

Educação Afrocentrada como Práxis: Os dados não são apenas descritivos; eles são a prática afrocentrada. O Centro Cultural Fakolade oferece a dimensão conceitual e pedagógica (textos informativos), enquanto o Centro Cultural Oduduwa oferece a dimensão comunitária e filosófica (festas e transcrições). Bàbá King, em suas falas, atua como um 'griô contemporâneo', transmitindo saberes que articulam tradição milenar com questões existenciais modernas.

Conceitos como Ações: Os dados mostram que conceitos como Axé, Ori, Ìwà, Ile Ayê e Yami não são tratados como abstrações, mas como princípios ativos que orientam a conduta, a tomada de decisões e a busca por bem-estar. A crítica de Bàbá King às "fórmulas mágicas" é uma crítica ao esvaziamento da filosofia em prol de um pragmatismo empobrecedor.

Resistência ao Epistemicídio: As falas de Bàbá King constituem uma resistência ativa ao epistemicídio. Ele reivindica a agência africana na produção de conhecimento, demonstram a sofisticação da filosofia iorubá e oferecem um repertório de valores e saberes.

Complexidade e Autonomia: Os dados revelam uma tradição que é complexa, autônoma e não estática. Há tensões internas (a crítica à "religião" e às "fórmulas"), adaptações contextuais (a discussão sobre o que é "respeito" no Brasil vs. África) e um esforço de decolonização intelectual (redefinindo Ogum como cientista, não apenas guerreiro).

Potencial Transformador: A principal contribuição destes dados para a pesquisa é a demonstração empírica do que a tese propõe teoricamente: que uma educação afrocentrada oferece ferramentas para o fortalecimento identitário, o desenvolvimento de uma consciência crítica e a formação de cidadãos éticos. Os conceitos e valores discutidos (responsabilidade, adaptabilidade, respeito, serenidade, coragem) são diretamente aplicáveis à formação integral proposta pela EPT.

12.2 Fase 2 – Conjunto de Códigos Iniciais

A partir da imersão nos dados, foram identificados códigos que capturam aspectos culturais e filosóficos das tradições de matriz africana, sem ênfase em dimensões religiosas. Os códigos são apresentados de forma unificada, integrando as contribuições dos dois centros culturais.

Tabela 18- Análise Temática Aplicada a Etnografia: Conjunto de Códigos Iniciais

Códigos	Descrição	Extrato de Dados
CF.01	Olójo como princípio do tempo e dos ciclos	"Olójo é o orixá do tempo e das mudanças de ciclo e encontra-se relacionado a Ori."
CF.02	Olójo e a agência humana na ação.	"Olójo é o orixá do ser humano no plano das ações."
CF.03	Filosofia do tempo como manutenção de oportunidades	"O conhecimento sobre Olójo permite manter oportunidades, colocar graça nos feitos do indivíduo e prolongar os ciclos positivos de sua trajetória existencial."
CF.04	Ifá-Orunmilá como sistema estruturado de saber	Termos associados: "Ifá-Orumilá, Irókó, Kóórí, Egbé" – indicando um corpus organizado de conhecimento.
CF.05	Ajè como princípio de riqueza e prosperidade	Referência a Ajè associada à cultura e à produção de conhecimento sobre recursos.
CF.06	Egungun e a ancestralidade como dimensão constitutiva do ser	"Somos constituídos de elementos geracionais, por isso Egungun."
CF.07	Corpo como suporte de memória e identidade cultural	Registros de danças e rituais onde o corpo expressa saberes e valores ancestrais.

CF.08	Comunidade como eixo de transmissão cultural	Registros da participação coletiva em eventos de preservação cultural.
CF.09	Crítica ao modelo religioso que promove dependência e divergência	"tudo que eu ouvi falar de religião até hoje leva à divergência. O que leva à divergência não é coisa boa."
CF.10	Orixá como prática de autoconhecimento e desenvolvimento humano	"Eu quero que as pessoas vejam orixá como um auto trabalho, um processo de automelhoramento."
CF.11	Autonomia e independência como valores centrais	"Eu quero te afastar da dependência... Eu quero que você seja uma pessoa independente."
CF.12	Ori como princípio de identidade e destino individual	"Ori define mais a sua vida do que a sua cultura... O nosso ori, o nosso DNA, mais nos define do que a nossa própria cultura."
CF.13	Ori como consciência e responsabilidade individual	"O nosso ori é o nosso DNA. É a única coisa que você consegue cuidar na sua vida é você."
CF.14	Axé como princípio de adaptabilidade e transformação	"Axé é versátil. Axé é adaptável. É para nós se adaptarmos."
CF.15	Ile Ayê – unidade do planeta e da humanidade	"Se o mundo é um só, a humanidade é uma só... o universo é um só."
CF.16	Respeito como sabedoria prática nas relações	"O respeito é saber viver regras que ninguém precisa te ensinar... é cuidar das pessoas com a mínima dignidade."
CF.17	Crítica ao reducionismo técnico e à busca por fórmulas prontas	"As pessoas buscam receitas, fórmulas mágicas... O maior concorrente que o ser humano tem são as promessas."
CF.18	Ogum como arquétipo do conhecimento científico e tecnológico	"Ogum é um dos primeiros cientistas que a humanidade conheceu... pegou a terra, trabalhou para separar o metal do ferro da areia. Isso chama-se descoberta. Isso é ciência."
CF.19	Simbolismo dos dois facões como equilíbrio entre visível e invisível	"Os dois facões significam a força para lutar contra o mal que eu vejo e outra força para lutar contra o mal oculto que eu não enxergo... autosssegurança, autoconfiança."
CF.20	Ogum e a ética da persistência intelectual	"Ogum é o deixar da inteligência... nos ensina a pensar, a usar a capacidade cognitiva para persistir até alcançar os objetivos."
CF.21	Oxum e a necessidade de preparação para as relações	História contada sobre um rapaz: "Ele queria amor, mas ele não se preparou pro amor... As relações exigem mais do que amor: paciência, tolerância."
CF.22	Obatalá como princípio da serenidade ativa	"Calma é uma instância automática. Serenidade não é um processo manual. Você vai tecer a sua serenidade, vai tecer a sua capacidade de compreensão, de tolerância e de resistência."
CF.23	Concepção ampliada de saúde como força vital e equilíbrio	"Ter saúde é ser forte. E ser forte é ter axé... estar bem fisicamente, psicologicamente, emocionalmente, socialmente, financeiramente."

CF.24	Ser humano como unidade multidimensional	"Você não é só um corpo físico... somos constituídos de elementos biológicos, psicológicos, geracionais (Egungun) e sociais (egbe)."
CF.25	Yami Oxorongá como princípio da terra e da regeneração	"Yami Oxorongá é o símbolo máximo do planeta Terra... busca a capacidade regenerativa... O problema não é cair, é ficar caído no chão."
CF.26	Gratidão como postura ética fundamental	"Cultuar as mães significa gratidão à vida... Eu agradeço pela minha saúde, pelas minhas dificuldades, pelas benesses recebidas."
CF.27	Natureza como fonte de valores e saberes	"O mar é o meu herói, porque sempre vai estar lá. A montanha é minha heroína... A terra sobre a qual caminhamos é minha heroína."
CF.28	Processo formativo como lapidação do potencial humano	"O valor do ser humano não está no que ele sabe fazer, está em ele fazer... é um processo de lapidação."
CF.29	Espaço de saber como lugar de transformação do improvável	"Casa de axé significa um ambiente onde o improvável se torna provável, o difícil se torna fácil, o desconhecido passa a ser conhecido."
CF.30	Crítica ao fetichismo dos objetos e à superficialidade técnica	"É muito mais fácil eu ajudar você a colocar dois facões no Ogum do que te convencer o que dois facões significam."
CF.31	Busca por autocuidado e autoconhecimento	"O objetivo é: como que eu consigo romper com as barreiras que me impedem de ter interlocução comigo. Eu preciso falar comigo, eu preciso me ouvir."
CF.32	Ancestralidade como elemento estruturante da identidade	"Somos constituídos de elementos geracionais, por isso Egungun."
CF.33	Respeito como princípio de limites e convivência	"O respeito é o que estabelece os limites nas relações. Não tem como respeitar uma pessoa se ela é incapaz de estabelecer limites através do respeito."
CF.34	Sacerdote como transmissor do saber, não criador	"O sacerdote não é o fabricante, ele vai prover porque o axé já existe. O trabalho dele é permitir essa transferência."
CF.35	Crítica ao preconceito interno nas comunidades de saber	"O grande preconceito tá dentro das religiões. O seu sacerdote não é tão bom como eu. A sua casa não é tão eficiente quanto a minha."
CF.36	Valorização dos antepassados e construtores do território	"Nós vamos agradecer os fundadores desta cidade, os primórdios que fundaram essa cidade... se não fizermos isso, não vamos conseguir prosperar."
CF.37	Língua como veículo de saber	"Ele vai prover porque o axé já existe. O trabalho dele é permitir essa transferência."
CF.38	Interdependência humana como princípio de prosperidade	"Para você ser uma pessoa favorecida, você precisa das mãos das pessoas. Você precisa do dinheiro das pessoas. Você precisa das pessoas te derem o trabalho."

12.3 Fase 3 – Busca por Temas

Nesta fase, os códigos iniciais foram agrupados por afinidade de significado, buscando identificar padrões mais amplos que emergem do conjunto de dados. O agrupamento resultou em cinco grandes temas, cada um com seus respectivos subtemas, que capturam a essência cultural e filosófica das contribuições dos centros culturais.

I. Tema 1 – Filosofia do Ser e do Destino: Ori, Axé e a Construção da Identidade

Este tema agrupa códigos que tratam dos princípios fundamentais da existência humana, da identidade e do papel do sujeito na construção de sua própria trajetória.

A filosofia expressa nos dados coloca o indivíduo como centro de sua própria existência. Ori – frequentemente traduzido como cabeça, consciência ou destino – é apresentado como o elemento que define a singularidade de cada pessoa e a base da responsabilidade individual. O axé, força que permite realização, é compreendido não como algo externo a ser obtido, mas como capacidade de adaptação e transformação que se desenvolve internamente. O cultivo desses princípios conduz à autonomia, contrapondo-se a qualquer forma de soluções mágicas.

Tabela 19 - Subtemas

Subtemas	Códigos Associados
1.1 Ori como consciência e identidade	CF.12 (Ori como princípio de identidade), CF.13 (Ori como consciência e responsabilidade), CF.31 (busca por interlocução interna)
1.2 Axé como força vital e adaptabilidade	CF.14 (Axé como adaptabilidade), CF.23 (saúde como força vital), CF.29 (espaço de transformação)
1.3 Destino como construção	CF.03 (filosofia do tempo e oportunidades), CF.10 (autoconhecimento), CF.28 (lapidação do potencial)
1.4 Autonomia e independência como valores	CF.11 (independência), CF.17 (crítica à busca por fórmulas prontas)

II. Tema 2 – Ética das Relações: Respeito, Comunidade e Interdependência

Reúne códigos que tratam dos valores que regem a convivência humana, a vida em sociedade e a relação com o território e os antepassados. Nesse tema, a convivência ética fundamenta-se no respeito, definido como a capacidade de agir com dignidade e de estabelecer limites saudáveis nas relações. A interdependência é reconhecida como condição da prosperidade: ninguém se realiza sozinho, e o bem-estar individual está intrinsecamente ligado ao coletivo. A ancestralidade é valorizada como memória viva e como força que ancora o presente. Há uma crítica incisiva às atitudes que geram divisão e intolerância, apontando que o verdadeiro desafio está em superar os preconceitos que se manifestam dentro das próprias comunidades.

Tabela 20 - Subtemas

Subtemas	Códigos Associados
2.1 Respeito como sabedoria prática	CF.16 (respeito como regras não ditas), CF.33 (respeito como limite), CF.08 (comunidade como eixo)
2.2 Interdependência humana	CF.32 (ancestralidade como estrutura), CF.38 (interdependência para prosperidade), CF.25 (regeneração coletiva)
2.3 Gratidão e reconhecimento dos antepassados	CF.26 (gratidão como postura ética), CF.36 (valorização dos construtores do território), CF.06 (Egungun como dimensão geracional)
2.4 Crítica às divisões e preconceitos internos	CF.09 (crítica à divergência), CF.35 (crítica ao preconceito interno)

III. Tema 3 – Arquétipos de Saber: Conhecimento, Técnica e Transformação Social

Este tema agrupa códigos que apresentam figuras arquetípicas associadas a campos específicos de conhecimento, tecnologia e valores civilizatórios. Os dados apresentam figuras arquetípicas que personificam diferentes domínios do conhecimento humano. Ogum é reconfigurado não apenas como guerreiro, mas como símbolo do pensamento científico e tecnológico – aquele que descobre, experimenta, persiste e transforma a natureza. Obatalá representa a capacidade de construir serenidade ativa, não passividade. Oxum ensina que as relações exigem preparação e que o amor

se sustenta em paciência e tolerância. Ifá é apresentado como um sistema estruturado de saber que organiza e transmite conhecimentos milenares. Yami Oxorongá simboliza a sabedoria da terra, sua capacidade de regeneração e o respeito pela natureza como fonte de valores.

Tabela 21 - Subtemas

Subtemas	Códigos Associados
3.1 Ogum como arquétipo da ciência e tecnologia	CF.18 (Ogum como cientista), CF.20 (persistência intelectual), CF.19 (simbolismo do equilíbrio)
3.2 Oxum e a preparação para relações	CF.21 (preparação para relações), CF.15 (unidade da humanidade)
3.3 Obatalá e a serenidade ativa	CF.22 (serenidade como construção), CF.02 (agência humana)
3.4 Ifá como sistema de saber estruturado	CF.04 (Ifá como corpus de conhecimento), CF.37 (língua como veículo de saber)
3.5 Yami Oxorongá e a sabedoria da terra	CF.27 (natureza como fonte de valores), CF.25 (regeneração)

IV. Tema 4 – Pedagogia e Transmissão do Saber: Processos Formativos

Este tema agrupa códigos que tratam dos modos como o conhecimento é produzido, e transmitido, evidenciando uma pedagogia própria. A transmissão de conhecimento não se dá por fórmulas prontas ou receitas, mas por processos de lapidação e autoconhecimento. O aprendiz é convidado a desenvolver o autocuidado, a pensar por si mesmo, a compreender os significados profundos dos símbolos. Há uma crítica contundente ao fetichismo dos objetos e à superficialidade técnica que reduz o saber a procedimentos externos. A palavra e a língua são valorizadas como veículos essenciais de identidade cultural e de transmissão de saberes. Os espaços dedicados ao saber são concebidos como ambientes onde o improvável se torna possível, onde o corpo e a comunidade participam ativamente do processo formativo.

Tabela 22 - Subtemas

Subtemas	Códigos Associados
4.1 Formação como lapidação e autoconhecimento	CF.28 (lapidação do potencial), CF.31 (interlocução interna), CF.10 (autotrabalho)
4.2 Crítica ao reducionismo técnico e ao fetichismo	CF.17 (crítica às fórmulas), CF.30 (crítica ao fetichismo dos objetos), CF.34 (mediador não criador)
4.3 A palavra e a língua como veículos de saber	CF.37 (língua como identidade cultural), CF.04 (sistema estruturado)
4.4 Espaços de saber como lugares de transformação	CF.29 (ambiente do improvável), CF.07 (corpo como suporte)

V. Tema 5 – Concepção de Saúde e Bem-Estar: Integralidade e Equilíbrio

Este tema agrupa códigos que apresentam uma visão ampliada de saúde, que vai além da ausência de doença e abrange múltiplas dimensões da vida humana. A saúde é concebida como muito mais do que a ausência de doença. Ela é entendida como axé – força vital que permite realizar e transformar. O ser humano é visto em sua multidimensionalidade: biológica, psicológica, geracional (ancestral) e social. O bem-estar, portanto, envolve estar bem em todas essas dimensões: fisicamente, emocionalmente, socialmente e até financeiramente, na medida em que isso garante dignidade. A interdependência entre as pessoas é reconhecida como condição para o bem-estar coletivo.

Tabela 23 - Subtemas

Subtemas	Códigos Associados
5.1 Saúde como força vital (axé)	CF.23 (saúde como força e equilíbrio), CF.14 (axé como adaptabilidade)
5.2 Ser humano multidimensional	CF.24 (unidade biológica, psicológica, geracional, social), CF.06 (ancestralidade)
5.3 Bem-estar como equilíbrio integral	CF.23 (bem-estar físico, emocional, social, financeiro), CF.38 (interdependência)

12.4 Fase 4 – Revisão dos Temas

Nesta fase, os temas propostos na Fase 3 são revisados em dois níveis: primeiro, verificando a coerência interna de cada tema (se os dados que o compõem formam um padrão consistente); segundo, avaliando a heterogeneidade externa (se os temas são distintos entre si e refletem adequadamente o conjunto total dos dados).

12.4.1 Nível 1 – Revisão por Tema (Coerência Interna)

Tema 1 – Filosofia do Ser e do Destino: Ori, Axé e a Construção da Identidade

- **Códigos que o compõem:** CF.12, CF.13, CF.31, CF.14, CF.23, CF.29, CF.03, CF.10, CF.28, CF.11, CF.17
- **Avaliação:** Os códigos deste tema formam um padrão coerente em torno da ideia de sujeito autônomo e consciente. CF.12 e CF.13 estabelecem Ori como princípio de identidade e responsabilidade individual. CF.31 e CF.10 apontam para a necessidade de autoconhecimento e autocuidado. CF.14 e CF.23 conectam axé à capacidade de adaptação e à saúde como força vital. CF.28 apresenta o processo formativo como lapidação do potencial. CF.11 e CF.17 reforçam os valores de autonomia e a crítica à busca por soluções externas prontas.
- **Coerência:** Alta. Todos os códigos apontam para a centralidade do indivíduo como agente de sua própria formação e destino. A conexão entre Ori (identidade), axé (força realizadora) e autonomia é consistente.
- **Possíveis ajustes:** CF.23 (saúde como força vital) tem forte relação com este tema, mas também dialoga com o Tema 5. Opta-se por mantê-lo aqui, pois a ênfase está em "força" e "realização", que são conceitos centrais do axé.

Tema 2 – Ética das Relações: Respeito, Comunidade e Interdependência

- **Códigos que o compõem:** CF.16, CF.33, CF.08, CF.32, CF.38, CF.25, CF.26, CF.36, CF.06, CF.09, CF.35

- **Avaliação:** Os códigos deste tema formam um padrão consistente em torno da ética da convivência. CF.16 e CF.33 definem o respeito como sabedoria prática e estabelecimento de limites. CF.08 e CF.38 destacam a dimensão comunitária e a interdependência como condição de prosperidade. CF.32, CF.06, CF.26 e CF.36 valorizam a ancestralidade e a gratidão como elementos estruturantes da identidade coletiva. CF.09 e CF.35 apresentam críticas às atitudes que geram divisão, indicando que a superação dos preconceitos internos é um desafio ético central.
- **Coerência:** Alta. Os códigos se articulam em torno de uma ética que valoriza o respeito, a interdependência e a ancestralidade.
- **Possíveis ajustes:** CF.25 (Yami Oxorongá e regeneração) foi incluído aqui por sua relação com a ideia de "regeneração coletiva", mas também dialoga com o Tema 3. Mantém-se neste tema por enfatizar a dimensão comunitária.

Tema 3 – Arquétipos de Saber: Conhecimento, Técnica e Transformação Social

- **Códigos que o compõem:** CF.18, CF.20, CF.19, CF.21, CF.15, CF.22, CF.02, CF.04, CF.37, CF.27, CF.25
- **Avaliação:** Os códigos deste tema formam um padrão em torno de figuras arquetípicas que personificam diferentes domínios de conhecimento. CF.18, CF.20 e CF.19 apresentam Ogum como arquétipo da ciência, tecnologia e persistência intelectual. CF.21 apresenta Oxum como referência para as relações humanas e a necessidade de preparação. CF.22 apresenta Obatalá como símbolo da serenidade construída ativamente. CF.04 e CF.37 apresentam Ifá como sistema estruturado de saber e a língua como veículo. CF.27 e CF.25 apresentam Yami Oxorongá como sabedoria da terra e capacidade regenerativa.
- **Coerência:** Alta. Embora os arquétipos tratem de domínios distintos (ciência, relações, ética, sabedoria da terra), todos são apresentados como princípios civilizatórios e referências para a ação humana, e não como entidades de culto. A unidade do tema está na função arquetípica dessas figuras.
- **Possíveis ajustes:** CF.15 (unidade da humanidade) foi alocado em Oxum, mas poderia ser um código transversal. Mantém-se aqui para dar densidade ao arquétipo de Oxum como ligação entre relações e humanidade.

Tema 4 – Pedagogia e Transmissão do Saber: Processos Formativos

- **Códigos que o compõem:** CF.28, CF.31, CF.10, CF.17, CF.30, CF.34, CF.37, CF.04, CF.29, CF.07

- **Avaliação:** Os códigos deste tema formam um padrão em torno de como o conhecimento é produzido, transmitido e apropriado. CF.28, CF.31 e CF.10 apontam para uma pedagogia do autoconhecimento e da lapidação do potencial. CF.17, CF.30 e CF.34 apresentam críticas ao reducionismo técnico, ao fetichismo dos objetos e à superficialidade. CF.37 e CF.04 valorizam a palavra e a língua como veículos de saber. CF.29 e CF.07 concebem os espaços de saber como ambientes de transformação, onde o corpo participa ativamente.
- **Coerência:** Alta. Os códigos se articulam em torno de uma visão de educação como processo ativo, crítico e corporificado, em oposição a modelos baseados em fórmulas e repetição.
- **Possíveis ajustes:** CF.37 (língua como veículo) e CF.04 (Ifá como sistema estruturado) também aparecem no Tema 3. A dupla alocação é aceitável, pois a língua e o sistema de saber são relevantes tanto para a natureza do conhecimento (Tema 3) quanto para sua transmissão (Tema 4).

Tema 5 – Concepção de Saúde e Bem-Estar: Integralidade e Equilíbrio

- Códigos que o compõem: CF.23, CF.14, CF.24, CF.06, CF.38
- **Avaliação:** Este tema é o menor em número de códigos, mas os que o compõem formam um padrão coerente. CF.23 define saúde como força vital e equilíbrio integral (físico, emocional, social, financeiro). CF.14 conecta saúde à adaptabilidade (axé). CF.24 e CF.06 apresentam o ser humano como unidade multidimensional (biológica, psicológica, geracional, social). CF.38 reforça a interdependência como condição de bem-estar.
- **Coerência:** Alta. Os códigos convergem para uma concepção ampliada e integrada de saúde, que transcende o modelo biomédico e considera as múltiplas dimensões da existência humana.
- **Possíveis ajustes:** Este tema dialoga fortemente com o Tema 1 (axé como força) e o Tema 2 (interdependência), mas sua especificidade justifica mantê-lo separado, pois oferece uma contribuição direta para o campo da saúde integral, relevante para a formação na EPT.

12.4.2 Nível 2 – Revisão do Conjunto Total de Dados (Heterogeneidade Externa)

Após a revisão interna de cada tema, foi verificado se o mapa temático como um todo reflete os significados presentes no conjunto total dos dados e se os temas são suficientemente distintos entre si. Os cinco temas são distintos entre si e, juntos, cobrem os principais padrões de significado presentes nos dados: o sujeito (Tema 1), suas relações (Tema 2), as referências simbólicas que orientam sua ação (Tema 3), os processos pelos quais ele aprende e se forma (Tema 4), e a concepção de bem-estar que orienta sua existência (Tema 5).

Tabela 24 - Verificação de Heterogeneidade Externa dos Temas

Tema	Especificidade	Distinção dos Demais
Tema 1	Filosofia do indivíduo (Ori, axé, autonomia)	Distinto. Foca no sujeito e sua relação consigo mesmo.
Tema 2	Ética das relações (respeito, comunidade, ancestralidade)	Distinto. Foca na convivência e no coletivo.
Tema 3	Arquétipos de conhecimento (figuras civilizatórias)	Distinto. Apresenta referências simbólicas para diferentes domínios de saber.
Tema 4	Processos formativos (pedagogia, transmissão)	Distinto. Foca no “como” o conhecimento é transmitido.
Tema 5	Saúde integral (bem-estar multidimensional)	Distinto. Embora dialogue com outros temas, tem especificidade própria.

12.5 Fase 5 – Definição e Nomeação dos Temas

12.5.1 Tema 1 – Filosofia do Ser e do Destino: Ori, Axé e a Construção da Identidade

Definição da Essência: Este tema captura a concepção de que cada ser humano é portador de uma identidade singular (*Ori*) e de uma força realizadora (*Axé*) que lhe permite construir ativamente seu destino. A autonomia, o autoconhecimento e a

responsabilidade individual são valores centrais, e o processo de formação é entendido como lapidação do potencial humano.

Narrativa Analítica: Os dados apresentam *Ori* como o princípio que define a individualidade, comparado ao DNA: único, intransferível e a base sobre a qual se constrói a vida. Diferente de concepções que localizam o destino em forças externas, aqui ele é tratado como algo que o sujeito "forja" ou "lapida" por meio de autoconhecimento e ação consciente. *Axé* é a força vital que permite transformar intenções em realizações, mas não é um recurso externo a ser obtido; é uma capacidade que se desenvolve com adaptabilidade e persistência. A crítica recorrente à "busca por fórmulas prontas" e à "dependência de intermediários" reforça a ênfase na autonomia e na construção individual do caminho.

Subtemas:

- 1.1 *Ori* como consciência e identidade: a singularidade e a responsabilidade de cada um.
- 1.2 *Axé* como força vital e adaptabilidade: a capacidade de transformar e se adaptar.
- 1.3 Destino como construção individual: o sujeito como forjador de seu percurso.
- 1.4 Autonomia e independência como valores: crítica à dependência externa.

Nomeação Final: " Ori e Axé: O Sujeito como Agente de seu Próprio Destino"

12.5.2 Tema 2 – Ética das Relações: Respeito, Comunidade e Interdependência

Definição da Essência: Este tema expressa os valores que orientam a convivência humana: o respeito como sabedoria prática que estabelece limites e dignidade; a interdependência como condição de prosperidade; a gratidão e o reconhecimento dos antepassados como fundamentos da identidade coletiva; e a crítica às divisões internas que enfraquecem a comunidade.

Narrativa Analítica: O respeito é definido não como formalidade ("sim senhor"), mas como a capacidade de agir com dignidade, de estabelecer limites e de não se incomodar com as diferenças. A interdependência é apresentada como um fato: para ser favorecido, é preciso das mãos e do trabalho de outras pessoas. A ancestralidade (Egungun) é valorizada como a dimensão geracional que estrutura o presente, e a gratidão aos "primórdios" – aqueles que construíram o território e a sociedade – é uma postura ética essencial. O tema também inclui uma crítica contundente ao preconceito interno, apontando que a intolerância e a competição dentro das próprias comunidades são tão prejudiciais quanto as externas.

Subtemas:

- 2.1 Respeito como sabedoria prática: regras não ditas, limites e dignidade.
- 2.2 Interdependência humana: a prosperidade como fenômeno coletivo.
- 2.3 Gratidão e reconhecimento dos antepassados: ancestralidade como estrutura.
- 2.4 Crítica às divisões e preconceitos internos: superação da intolerância.
- 2.5 Regeneração coletiva como valor comunitário: a capacidade de recomeçar.

Nomeação Final: "Ile Ayê: Ética da Convivência e a Força da Ancestralidade"

12.5.3 Tema 3 – Arquétipos de Saber: Conhecimento, Técnica e Transformação Social

Definição da Essência: Este tema apresenta figuras simbólicas que personificam diferentes domínios do conhecimento e da ação humana. Elas funcionam como arquétipos civilizatórios: Ogum representa a ciência, a tecnologia e a persistência intelectual; Oxum encarna a preparação e o cuidado nas relações; Obatalá simboliza a serenidade ativa e a construção da paz; Ifá é um sistema estruturado de saber; Yami Oxorongá expressa a sabedoria da terra e sua capacidade regenerativa.

Narrativa Analítica: Os dados reinterpretem essas figuras para além de seu contexto litúrgico, destacando seu valor como referências para o pensamento e a prática. Ogum

é apresentado como "um dos primeiros cientistas que a humanidade conheceu", que descobre o ferro por meio de experimentação e persistência. Os dois facões de Ogum são explicados como símbolos do equilíbrio entre enfrentar o visível e o invisível, e como metáfora da autoconfiança. Oxum é associada à necessidade de preparação para o amor e para as relações, ensinando que afeto não basta sem paciência e tolerância. Obatalá é diferenciado da "calma automática", sendo definido como a capacidade de "tecer serenidade", construindo ativamente a compreensão e a resistência. Ifá é apresentado como um sistema de sabedoria que organiza conhecimentos sobre o destino e a ética. Yami Oxorongá personifica a terra como fonte de regeneração e ensina que a capacidade de recomeçar é mais importante do que nunca cair.

Subtemas:

- 3.1 Ogum: ciência, tecnologia e persistência intelectual.
- 3.2 Oxum: preparação e cuidado nas relações.
- 3.3 Obatalá: serenidade ativa e construção da paz.
- 3.4 Ifá: sistema estruturado de conhecimento.
- 3.5 Yami Oxorongá: sabedoria da terra e regeneração.

Nomeação Final: "Arquétipos Civilizatórios: Saberes e Valores para a Transformação Social"

12.5.4 Tema 4 – Pedagogia e Transmissão do Saber: Processos Formativos

Definição da Essência: Este tema trata dos modos como o conhecimento é produzido e transmitido. A formação é entendida como lapidação do potencial humano, um processo ativo que exige autoconhecimento e interlocução interna. Há uma crítica consistente ao reducionismo técnico, ao fetichismo dos objetos e à superficialidade que reduz o saber a procedimentos externos. A palavra e a língua são valorizadas como veículos essenciais de identidade e de transmissão de saberes. Os espaços dedicados ao saber são concebidos como lugares de transformação, onde o improvável se torna possível.

Narrativa Analítica: A pedagogia expressa nos dados é uma pedagogia da autonomia e da profundidade. O aprendiz é convidado a "lapidar-se", a desenvolver interlocução interna, a compreender os significados por trás dos símbolos. Há uma crítica incisiva à redução do saber a "fórmulas" e "receitas" – uma atitude que empobrece a experiência e impede o verdadeiro conhecimento. A língua materna é valorizada como o meio mais autêntico de comunicação com o sagrado e com o conhecimento; a língua que não entende o sujeito "não lhe serve". Os espaços de saber são descritos como ambientes onde o improvável se torna provável, onde barreiras são neutralizadas – uma visão que enfatiza o potencial transformador da educação.

Subtemas:

- 4.1 Formação como lapidação e autoconhecimento: o processo ativo de desenvolvimento.
- 4.2 Crítica ao reducionismo técnico e ao fetichismo: o saber não se reduz a procedimentos.
- 4.3 A palavra e a língua como veículos de saber: autenticidade e identidade.
- 4.4 Espaços de saber como lugares de transformação: o ambiente que viabiliza o improvável.

Nomeação Final: "Aprendizagem como Autoconhecimento: Saber que se Lapida, não que se Consome "

12.5.5 Tema 5 – Concepção de Saúde e Bem-Estar: Integralidade e Equilíbrio

Definição da Essência: Este tema apresenta uma visão ampliada de saúde, que vai além da ausência de doença e abrange múltiplas dimensões da vida humana. Saúde é definida como força vital (axé) e como equilíbrio entre os aspectos biológico, psicológico, geracional (ancestral), social e financeiro. O bem-estar é entendido como estado de harmonia que permite ao sujeito realizar-se plenamente.

Narrativa Analítica: A definição de saúde apresentada – estar bem fisicamente, psicologicamente, emocionalmente, socialmente, financeiramente – alinha-se com concepções contemporâneas ampliadas, mas é ancorada na noção de axé como força que possibilita a realização. O ser humano é visto como uma unidade multidimensional: não apenas corpo físico, mas também herança ancestral (Egungun) e pertencimento social (Egbè). Essa visão integrada tem implicações diretas para a formação, pois reconhece que o bem-estar depende de múltiplos fatores, incluindo a qualidade das relações, o reconhecimento das origens e a dignidade material.

Subtemas:

- 5.1 Saúde como força vital (axé): saúde como potência de realização.
- 5.2 Ser humano multidimensional: biológico, psicológico, geracional, social.
- 5.3 Bem-estar como equilíbrio integral: harmonia entre todas as dimensões.

Nomeação Final: "Saúde Integral: Axé e o Equilíbrio Multidimensional do Ser Humano"

12.6 Fase 6 – Relatório de Análise Temática dos dados etnográficos

Os dados coletados nos Centros Culturais Fakolade e Oduduwa constituem um rico repositório de saberes filosóficos, éticos e pedagógicos de matriz africana. As falas de Bábá King, os textos informativos e os registros do Festival de Iyami e Egungun oferecem um retrato vivo de uma tradição que se mantém como prática de resistência cultural e como fonte de reflexão sobre temas fundamentais: identidade, responsabilidade, convivência, conhecimento e saúde.

A análise temática, conduzida conforme Braun & Clarke (2006), revelou cinco grandes temas que estruturam esses saberes. Coletivamente, eles apontam para uma filosofia de vida centrada no sujeito autônomo, na ética da convivência, em arquétipos de conhecimento, em processos formativos transformadores e em uma concepção integral de saúde. Esses temas, quando articulados com os objetivos da pesquisa,

oferecem contribuições diretas para a construção de uma educação afrocentrada na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

12.6.1 Tema 1 – Ori e Axé: O Sujeito como Agente de Seu Próprio Destino

O primeiro tema que emerge dos dados é uma afirmação da centralidade do sujeito em sua própria existência. A filosofia expressa nas falas de Bàbá King coloca o *Ori* – frequentemente traduzido como cabeça, consciência, identidade ou destino – como o elemento que define a singularidade de cada pessoa e a base da responsabilidade individual.

“Ori define mais a sua vida do que a sua cultura... O nosso ori, o nosso DNA, mais nos define do que a nossa própria cultura.” (CF.12)

Esta afirmação desloca a ênfase da determinação externa (cultura, sociedade) para a agência interna. O indivíduo não é produto passivo de seu ambiente; ele é, antes de tudo, portador de um *ori* que lhe confere potencial único. O cultivo desse *ori* é apresentado como um trabalho de autoconhecimento e lapidação:

“O valor do ser humano não está no que ele sabe fazer, está em ele fazer... é um processo de lapidação.” (CF.28)

O *axé*, força de realização, é compreendido não como algo externo a ser obtido, mas como capacidade de adaptação e transformação que se desenvolve internamente:

“Axé é versátil. Axé é adaptável. É para nós se adaptarmos.” (CF.14)

Esta compreensão leva à crítica consistente da dependência externa e da busca por fórmulas prontas:

“As pessoas buscam receitas, fórmulas mágicas... O maior concorrente que o ser humano tem são as promessas.” (CF.17)

Contribuição para a EPT: Este tema oferece um fundamento filosófico para uma educação que forme sujeitos autônomos, capazes de pensar por si mesmos e de assumir a responsabilidade por seu próprio desenvolvimento. Na EPT, isso significa ir

além da capacitação técnica para formar profissionais que compreendam seu potencial e saibam agir com autonomia e adaptabilidade.

12.6.2 Tema 2 – Ile Ayê: Ética da Convivência e a Força da Ancestralidade

O segundo tema captura os valores que regem a convivência humana. A noção de Ile Ayê (planeta Terra, humanidade) estabelece a unidade fundamental entre todos os seres:

“Se o mundo é um só, a humanidade é uma só... o universo é um só.” (CF.15)

A partir dessa unidade, o respeito é definido não como formalidade, mas como sabedoria prática:

“O respeito é saber viver regras que ninguém precisa te ensinar... é cuidar das pessoas com a mínima dignidade.” (CF.16)

A interdependência é reconhecida como condição para a prosperidade:

“Para você ser uma pessoa favorecida, você precisa das mãos das pessoas. Você precisa do dinheiro das pessoas. Você precisa das pessoas te darem o trabalho.” (CF.38)

A ancestralidade é valorizada como memória viva e como força que ancora o presente. O culto a Egungun, registrado nas imagens do festival, representa essa conexão com os antepassados, que são entendidos como parte constitutiva do ser:

“Somos constituídos de elementos geracionais, por isso Egungun.” (CF.06)

A gratidão emerge como postura ética fundamental, especialmente em relação à terra e aos que vieram antes:

“Nós vamos agradecer os fundadores desta cidade, os primórdios que fundaram essa cidade... se não fizermos isso, não vamos conseguir prosperar.” (CF.36)

O tema inclui também uma crítica contundente às atitudes que geram divisão, apontando que o preconceito mais grave está dentro das próprias comunidades:

“O grande preconceito tá dentro das religiões. O seu sacerdote não é tão bom como eu. A sua casa não é tão eficiente quanto a minha.” (CF.35)

Contribuição para a EPT: Este tema oferece um arcabouço ético para a formação profissional. Respeito, interdependência, valorização da ancestralidade e crítica às divisões são valores que podem orientar a convivência no ambiente escolar e no mundo do trabalho. Uma educação afrocentrada na EPT pode incorporar valores para formar profissionais conscientes de seu lugar na sociedade e comprometidos com a justiça social.

12.6.3 Tema 3 – Arquétipos Civilizatórios: Saberes e Valores para a Transformação Social"

O terceiro tema apresenta um conjunto de figuras arquetípicas que personificam diferentes domínios do conhecimento e valores civilizatórios. A reinterpretação de Ogum é particularmente significativa:

“Ogum é um dos primeiros cientistas que a humanidade conheceu... pegou a terra, trabalhou para separar o metal do ferro da areia. Isso chama-se descoberta. Isso é ciência.” (CF.18)

Ogum é apresentado como símbolo da inteligência aplicada, da persistência e da capacidade de transformar a natureza pelo conhecimento:

“Ogum é o deixar da inteligência... nos ensina a pensar, a usar a capacidade cognitiva para persistir até alcançar os objetivos.” (CF.20)

Os dois facões, símbolos frequentemente reduzidos a armas, são reinterpretados como equilíbrio entre o visível e o invisível, e como autossegurança:

“Os dois facões significam a força para lutar contra o mal que eu vejo e outra força para lutar contra o mal oculto que eu não enxergo... autossegurança, autoconfiança.” (CF.19)

Oxum, associada ao amor, é apresentada com ênfase na preparação e no cuidado. A história do rapaz que fez oferenda sem se preparar ilustra que as relações exigem mais do que sentimento:

“Ele queria amor, mas ele não se preparou pro amor... As relações exigem mais do que amor: paciência, tolerância.” (CF.21)

Obatalá é apresentado como símbolo da serenidade ativa, diferenciada da mera calma:

“Calma é uma instância automática. Serenidade não é um processo manual. Você vai tecer a sua serenidade, vai tecer a sua capacidade de compreensão, de tolerância e de resistência.” (CF.22)

Yami Oxorongá simboliza a sabedoria da terra e sua capacidade de regeneração, oferecendo um modelo para a resiliência humana:

“Yami Oxorongá é o símbolo máximo do planeta Terra... busca a capacidade regenerativa... O problema não é cair, é ficar caído no chão.” (CF.25)

Contribuição para a EPT: Este tema oferece um repertório de referências simbólicas que podem enriquecer a formação técnica. Ogum como arquétipo da ciência e da tecnologia permite reconectar a formação profissional a uma história de conhecimento que não é exclusivamente ocidental. Oxum e Obatalá oferecem princípios para a formação ética e relacional. A valorização de sistemas de saber como Ifá e da língua como veículo de conhecimento aponta para a necessidade de incluir múltiplas epistemologias no currículo.

12.6.4 Tema 4 – Aprendizagem como Autoconhecimento: Saber que se Lapida, não que se Consome

O quarto tema descreve os processos formativos que emergem dos dados. A metáfora da lapidação é central:

“O valor do ser humano não está no que ele sabe fazer, está em ele fazer... é um processo de lapidação.” (CF.28)

A formação é entendida como um trabalho contínuo de desenvolvimento do potencial interior, e não como a aquisição passiva de informações. O aprendiz é convidado a estabelecer interlocução interna:

“O objetivo é: como que eu consigo romper com as barreiras que me impedem de ter interlocução comigo. Eu preciso falar comigo, eu preciso me ouvir.” (CF.31)

Há uma crítica incisiva ao reducionismo técnico e ao fetichismo dos objetos:

“É muito mais fácil eu ajudar você a colocar dois facões no Ogum do que te convencer o que dois facões significam.” (CF.30)

A superficialidade técnica, que reduz o saber a procedimentos externos, é apontada como um empobrecimento:

“As pessoas buscam receitas, fórmulas mágicas... O maior concorrente que o ser humano tem são as promessas.” (CF.17)

A palavra e a língua são valorizadas como veículos essenciais de identidade cultural e de transmissão de saberes. Os espaços de saber são concebidos como ambientes de transformação. O corpo também é reconhecido como suporte de memória e identidade, como registram as imagens do festival onde a dança e o movimento expressam saberes ancestrais.

Contribuição para a EPT: Este tema oferece uma pedagogia alternativa ao modelo predominante na educação técnica. Em vez de formação baseada em fórmulas e procedimentos padronizados, propõe uma educação que valoriza o autoconhecimento, a reflexão crítica e a compreensão dos significados profundos. A crítica ao reducionismo técnico ressoa diretamente com a necessidade de uma formação integral que vá além da mera capacitação para o mercado.

12.6.5 Tema 5 – Saúde Integral: Axé e o Equilíbrio Multidimensional do Ser Humano

O quinto tema apresenta uma concepção ampliada de saúde, que vai além da ausência de doença. A saúde é entendida como axé – força vital que permite realizar e transformar:

“Ter saúde é ser forte. E ser forte é ter axé... estar bem fisicamente, psicologicamente, emocionalmente, socialmente, financeiramente.” (CF.23)

O ser humano é concebido em sua multidimensionalidade:

“Você não é só um corpo físico... somos constituídos de elementos biológicos, psicológicos, geracionais (Egungun) e sociais (ebés).” (CF.24)

O bem-estar, portanto, envolve estar bem em todas essas dimensões. A saúde não é um estado estático, mas uma força dinâmica de realização e adaptação. A interdependência entre as pessoas é reconhecida como condição para o bem-estar coletivo.

Contribuição para a EPT: Este tema oferece uma concepção de saúde que pode orientar a formação profissional em áreas como segurança do trabalho, enfermagem, educação física e outras relacionadas ao cuidado. Uma educação que incorpora essa visão integral prepara profissionais capazes de compreender o bem-estar como resultado de múltiplos fatores – biológicos, psicológicos, sociais e culturais – e não apenas como ausência de doença.

12.7 Síntese dos Resultados da Análise Etnográfica

A análise temática dos dados etnográficos coletados nos Centros Culturais Fakolade e Oduduwa revela um conjunto consistente de saberes filosóficos, éticos e pedagógicos que constituem uma tradição viva de matriz africana. Esses saberes, organizados nos cinco temas apresentados, oferecem contribuições diretas para a construção de uma educação afrocentrada na Educação Profissional e Tecnológica.

Primeiro, a centralidade do sujeito autônomo e responsável (Tema 1) aponta para uma formação que vai além da capacitação técnica e forma profissionais capazes de pensar por si mesmos, de se adaptar a contextos variados e de assumir a responsabilidade por seu próprio desenvolvimento.

Segundo, a ética da convivência (Tema 2) oferece um arcabouço para a formação de profissionais comprometidos com o respeito, a interdependência e a justiça social. A valorização da ancestralidade e da gratidão conecta os estudantes a uma história de resistência e contribuição que é frequentemente apagada nos currículos tradicionais.

Terceiro, os arquétipos de saber (Tema 3) oferecem referências simbólicas que permitem reconectar a formação técnica a uma história de conhecimento que não é exclusivamente ocidental. Ogum como cientista e tecnólogo, Obatalá como

serenidade ativa, Oxum como cuidado nas relações – esses arquétipos enriquecem o repertório cultural dos estudantes e oferecem modelos positivos para a ação profissional.

Quarto, a pedagogia do autoconhecimento (Tema 4) desafia o modelo de formação baseado em fórmulas e procedimentos padronizados. Ela propõe uma educação que valoriza a reflexão crítica, a compreensão dos significados e o desenvolvimento do potencial interior.

Quinto, a concepção integral de saúde (Tema 5) oferece uma visão ampliada que pode orientar a formação em áreas relacionadas ao cuidado e ao bem-estar, preparando profissionais capazes de compreender o ser humano em sua multidimensionalidade.

Assim, os dados etnográficos não apenas confirmam a riqueza e a sofisticação dos saberes de matriz africana, mas também demonstram que esses saberes contêm elementos fundamentais para a construção de uma educação profissional e tecnológica verdadeiramente transformadora – uma educação que forma sujeitos autônomos, éticos, críticos e conscientes de sua herança cultural. Essa é a contribuição central que os dados trazem para a pesquisa: a evidência empírica de que a educação afrocentrada não é apenas uma reparação histórica, mas uma fonte viva de valores e conhecimentos que podem enriquecer profundamente a formação profissional.

13. O POTENCIAL TRANSFORMADOR DA EDUCAÇÃO AFROCENTRADA: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

13.1 Introdução à Discussão: O Diálogo entre o Silêncio e a Voz

Esta pesquisa partiu de uma pergunta central: “Quais as potencialidades da implementação de uma educação afrocêntrica, por meio da aplicação da Lei 10.639/2003, nos Cursos Técnicos Integrados do Instituto Federal de Minas Gerais?”

Para respondê-la, percorremos um caminho metodológico que nos levou a dois universos aparentemente opostos, mas profundamente interligados: de um lado, a análise documental dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos cursos técnicos em Metalurgia, Mineração e Edificações do IFMG – Campus Ouro Preto; de outro, a pesquisa etnográfica em Centros Culturais de Tradição Iorubá, onde mergulhamos em saberes vivos, filosofias e valores de matriz africana. A análise temática desses dois *corpora* de dados, conduzida conforme Braun e Clarke (2006), revelou, respectivamente:

- a. Quatro temas que emergiram dos PPCs, denunciando um epistemicídio estrutural na EPT: a hegemonia da narrativa economicista; a gestão burocrática e esvaziada da Lei 10.639/2003; o apagamento das contribuições africanas no núcleo técnico; e a invisibilidade da cultura negra no território de Ouro Preto.
- b. Cinco temas que emergiram da etnografia, anunciando um repertório vivo de saberes e valores afrocêntricos: a filosofia do ser e do destino (Ori e Axé); a ética da convivência e da ancestralidade (Ile Ayê); os arquétipos civilizatórios (Ogum, Oxum, Obatalá, Yami); a pedagogia do autoconhecimento como lapidação; e a concepção integral de saúde como equilíbrio multidimensional.

Agora, neste capítulo de discussão, o desafio é integrar esses dois universos. Não se trata de justapor denúncia e anúncio, mas de fazê-los dialogar. O que o silêncio dos PPCs revela sobre os obstáculos para uma educação afrocêntrica? O que a voz da

etnografia oferece como caminho concreto para superá-los? E, fundamentalmente, qual é, de fato, o potencial transformador da educação afrocentrada na EPT?

Para responder a essas perguntas, organizamos esta discussão em três movimentos. Primeiro, analisaremos as contradições e tensões entre os dois conjuntos de dados, mostrando como o currículo oficial silencia o que a cultura viva preserva. Em seguida, articularemos os pontos de encontro entre os temas, demonstrando como os saberes afrocentrados podem preencher as lacunas identificadas nos PPCs. Por fim, responderemos diretamente à questão de pesquisa, avaliando o potencial transformador da educação afrocentrada e propondo caminhos para sua efetivação na EPT.

13.2 As Contradições e Tensões: O que os Dados Revelam

13.2.1 Economicismo dos PPCs versus a Centralidade do Sujeito na Etnografia

O Tema 1 da análise dos PPCs – a hegemonia da narrativa economicista – revelou que os cursos técnicos analisados são justificados, organizados e avaliados prioritariamente por sua capacidade de atender às demandas do mercado. Nessa perspectiva, há o risco dos estudantes serem posicionados como recursos humanos a serem treinados e capacitados, e a formação profissional, então, é reduzida a um instrumento a serviço da produtividade e do crescimento econômico. Esta visão, que Frigotto (2009) denuncia como uma *pedagogia do capital*, entra em tensão direta com o Tema 1 da etnografia – a filosofia do ser e do destino, centrada nos conceitos de Ori e Axé.

Na cosmovisão iorubá, como registrado na fala de Bábá King, “Ori define mais a sua vida do que a sua cultura [...] O nosso ori, o nosso DNA, mais nos define do que a nossa própria cultura” (CF.12). O Ori é a consciência individual, o destino pré-escolhido, mas também a responsabilidade de cada um em lapidar seu próprio potencial: “O valor do ser humano não está no que ele sabe fazer, está em ele fazer... é um processo de lapidação” (CF.28).

Enquanto os PPCs tratam o estudante como um objeto a ser moldado pelas demandas externas do mercado, a filosofia iorubá o trata como um sujeito ativo, portador de um destino singular e dotado de uma força realizadora (Axé) que lhe permite transformar intenções em ações. O Axé, como define Bàbá King, “é versátil. Axé é adaptável. É para nós nos adaptarmos” (CF.14).

Discussão: Esta contradição é fundamental. A educação afrocentrada, ao colocar o Ori e o Axé no centro do processo formativo, propõe uma inversão radical da lógica economicista. Não se trata de formar recursos humanos para o mercado, mas de formar sujeitos autônomos, capazes de compreender seu potencial, adaptar-se a contextos variados e assumir a responsabilidade por seu próprio desenvolvimento. Como argumenta Asante (2003), a afrocentricidade busca prover as pessoas de um senso de lugar, agência e compromisso. Na EPT, isso significaria que a formação profissional não é um fim em si mesma, mas um meio para a realização do destino individual e para a contribuição ética à comunidade. Assim, a permanência da justificativa exclusivamente economicista nos PPCs não é apenas um obstáculo técnico à implementação da Lei 10.639/2003; é um obstáculo filosófico, pois nega a própria premissa de que o estudante é um sujeito de conhecimento e de destino.

13.2.2 A Burocratização da Lei x A Ética da Convivência

O Tema 2 da análise dos PPCs – a gestão burocrática e esvaziada da Lei 10.639/2003 – revelou que a temática racial é confinada a um gueto curricular nas disciplinas de humanidades (Língua Portuguesa, Educação Física, Filosofia e Sociologia), sem qualquer transversalidade com o núcleo técnico. A lei é cumprida no papel, mas seu espírito transformador é neutralizado.

Este achado dialoga com a crítica de Gomes (2017), para quem a implementação da Lei 10.639/2003 exige uma reestruturação curricular que vá além da inclusão de conteúdos, alcançando a própria epistemologia que organiza o conhecimento escolar. No entanto, os PPCs analisados demonstram exatamente o oposto: uma compartimentalização que reproduz a hierarquia entre saberes “nobres” (técnicos, científicos) e saberes “menores” (culturais, raciais).

Em contraste, o Tema 2 da etnografia – a ética da convivência e da ancestralidade (Ile Ayê) – oferece uma visão radicalmente oposta. A noção de Ile Ayê (planeta Terra, humanidade) estabelece a unidade fundamental entre todos os seres: “Se o mundo é um só, a humanidade é uma só... o universo é um só” (CF.15). A partir dessa unidade, o respeito é definido não como formalidade, mas como sabedoria prática: “O respeito é saber viver regras que ninguém precisa te ensinar... é cuidar das pessoas com a mínima dignidade” (CF.16). A ancestralidade, personificada por Egungun, é valorizada como memória viva e como força que ancora o presente: “Somos constituídos de elementos geracionais, por isso Egungun” (CF.06).

Discussão: A ética da convivência iorubá propõe uma transversalidade radical que contrasta com a compartimentalização dos PPCs. O respeito, a interdependência e a ancestralidade não são tópicos a serem abordados em disciplinas específicas; são princípios que devem permear todas as relações – inclusive as relações de ensino-aprendizagem e as relações técnicas no mundo do trabalho.

Se a EPT incorporasse essa ética, a Lei 10.639/2003 deixaria de ser um tema transversal burocrático para se tornar um eixo estruturante do currículo. O estudante de Metalurgia não aprenderia apenas sobre propriedades dos metais; aprenderia também sobre a interdependência entre os trabalhadores da siderurgia, sobre o respeito aos saberes ancestrais que produziram o aço em Meroé, e sobre o respeito aos antepassados que construíram a infraestrutura tecnológica do país.

13.2.3 O Epistemicídio no Núcleo Técnico x Os Arquétipos de Saber

O Tema 3 da análise dos PPCs – o epistemicídio no coração da técnica – é o achado mais contundente. Em nenhuma das disciplinas técnicas dos três cursos analisados há qualquer menção às contribuições africanas para a ciência, a tecnologia, a matemática, a arquitetura ou a engenharia. O saber técnico-científico é apresentado como universal, neutro e a-histórico, tendo como referência exclusiva autores e obras da tradição ocidental.

Este silêncio, como denuncia Pinheiro (2021), é a prova documental do epistemicídio: a negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento. O estudante de Metalurgia que nunca ouve falar dos fornos de Meroé, o estudante de Mineração que

desconhece o conhecimento de prospecção dos povos Bantu, o estudante de Edificações que ignora a taipa de pilão – todos são formados para operar técnicas sem compreender sua história e sem se reconhecer como herdeiros de um patrimônio tecnológico mais amplo.

Em contraponto, o Tema 3 da etnografia – os arquétipos civilizatórios – oferece um repertório riquíssimo de referências simbólicas que podem preencher esse vazio. A reinterpretação de Ogum como “um dos primeiros cientistas que a humanidade conheceu” (CF.18) é particularmente significativa. Bàbá King o descreve como aquele que “pegou a terra, trabalhou para separar o metal do ferro da areia. Isso chama-se descoberta. Isso é ciência” (CF.18). Os dois facões de Ogum são explicados como símbolos do equilíbrio entre enfrentar o visível e o invisível, e como metáfora da autoconfiança (CF.19). Sua ética é a da persistência intelectual: “Ogum é o deixar da inteligência... nos ensina a pensar, a usar a capacidade cognitiva para persistir até alcançar os objetivos” (CF.20).

Oxum, por sua vez, é associada à necessidade de preparação para as relações, ensinando que afeto não basta sem paciência e tolerância: “Ele queria amor, mas ele não se preparou pro amor... As relações exigem mais do que amor: paciência, tolerância” (CF.21). Obatalá é apresentado como símbolo da serenidade ativa, diferenciada da mera calma: “Calma é uma instância automática. Serenidade não é um processo manual. Você vai tecer a sua serenidade, vai tecer a sua capacidade de compreensão, de tolerância e de resistência” (CF.22). As Grandes Mães Ancestrais personifica a terra como fonte de regeneração: “As Grandes Mães Ancestrais são o símbolo máximo do planeta Terra... busca a capacidade regenerativa... O problema não é cair, é ficar caído no chão” (CF.25).

Discussão: A força desses arquétipos para a EPT reside precisamente em sua aplicabilidade transversal. Eles não são “conteúdos” a serem adicionados ao currículo, mas lentes filosóficas.

- Ogum oferece um modelo para repensar a inovação tecnológica não como um processo linear e desencarnado, mas como um ato de persistência,

experimentação e descoberta – algo que dialoga diretamente com as metodologias ativas de aprendizagem e com a educação para a pesquisa.

- Oxum oferece um arcabouço para discutir inteligência emocional, preparação e cuidado nas relações de trabalho – competências fundamentais para a liderança e o trabalho em equipe, mas frequentemente negligenciadas nos currículos técnicos.
- Obatalá oferece um princípio para a gestão de conflitos e a liderança – algo especialmente relevante em um mundo do trabalho marcado por pressão, competitividade e adoecimento mental.
- As Grandes Mães Ancestrais oferecem uma ética para a sustentabilidade e a resiliência – ensinando que o desenvolvimento não pode vir à custa da terra e que a capacidade de recomeçar é tão importante quanto o sucesso.

A ausência desses arquétipos nos PPCs não é, portanto, uma lacuna menor. É a ausência de um referencial ético e filosófico que poderia dar sentido à técnica e formar profissionais não apenas competentes, mas sábios.

13.2.4 O Apagamento do Território x A Pedagogia do Autoconhecimento

O Tema 4 da análise dos PPCs – o apagamento da cultura negra no patrimônio de Ouro Preto – revelou como o epistemicídio opera também na leitura do espaço físico. A disciplina de Artes, no PPC de Edificações, foca no estudo do Barroco Mineiro, silenciando completamente as manifestações culturais de matriz africana que são parte integrante da vida da cidade: congadas, reinados, arte popular, culinária, religiões afrodiaspóricas.

Ouro Preto é um livro didático vivo. Suas igrejas foram construídas pelas mãos de pessoas escravizadas; seus mestres de obras e artífices eram, em grande parte, negros; seus morros abrigaram quilombos; suas ruas são palco de manifestações culturais centenárias. A escolha por não usar esse território como ponto de partida

para o ensino é uma decisão curricular que reforça o epistemicídio e desperdiça um potencial pedagógico inestimável.

Em contraste, o Tema 4 da etnografia – a pedagogia do autoconhecimento como lapidação – oferece uma metodologia que poderia reorientar essa relação com o território. A metáfora da lapidação é central: “O valor do ser humano não está no que ele sabe fazer, está em ele fazer... é um processo de lapidação” (CF.28). O aprendiz é convidado a estabelecer interlocução interna: “O objetivo é: como que eu consigo romper com as barreiras que me impedem de ter interlocução comigo. Eu preciso falar comigo, eu preciso me ouvir” (CF.31).

Há também uma crítica incisiva ao fetichismo dos objetos e à superficialidade técnica: “É muito mais fácil eu ajudar você a colocar dois facões no Ogum do que te convencer o que dois facões significam” (CF.30). E uma valorização da palavra e da língua como veículos de saber: os espaços de saber são concebidos como ambientes onde o improvável se torna possível, onde o corpo e a comunidade participam ativamente do processo formativo.

Discussão: A pedagogia do autoconhecimento, aplicada ao território de Ouro Preto, sugeriria uma pedagogia decolonial baseada no lugar. Em vez de estudar o Barroco como um estilo abstrato e desencarnado, os estudantes poderiam ser convidados a lapidar seu próprio entendimento da cidade: visitar as igrejas perguntando “quem realmente as construiu?”; pesquisar a história dos quilombos urbanos; entrevistar mestres das congadas; mapear as técnicas construtivas de origem africana ainda presentes nas edificações.

Esta abordagem, que valoriza a experiência direta, a escuta e a reflexão crítica, é o oposto da pedagogia bancária que hooks (2013) critica. Ela exige que o estudante se torne sujeito ativo na construção do conhecimento – exatamente o que a filosofia iorubá propõe quando fala em lapidação do potencial interior.

A crítica ao fetichismo dos objetos (CF.30) também é relevante. Muitas iniciativas de implementação da Lei 10.639/2003 caem na armadilha do multiculturalismo “folclórico” (Ribeiro, 2024), que exotiza os símbolos africanos sem questionar as estruturas de poder. A pedagogia do autoconhecimento, ao contrário, exige que o educador vá além

do objeto (o símbolo, a máscara, o tecido) para alcançar o significado profundo – que é sempre relacional, ético e político.

13.3 Os Pontos de Encontro: Como os Saberes Afrocentrados Podem Preencher as Lacunas da EPT

No item anterior, enfatizamos as contradições entre os dois conjuntos de dados. Mas a discussão não estaria completa se não identificássemos também os pontos de encontro – as articulações possíveis entre os temas dos PPCs e os temas da etnografia.

13.3.1 A Crítica ao Reduccionismo Técnico: Um Diálogo entre os Dados

Um ponto de encontro interessante é a crítica ao reduccionismo técnico, presente tanto nos PPCs (de forma implícita, como denúncia) quanto na etnografia (de forma explícita, como anúncio).

Nos PPCs, a crítica aparece negativamente: a técnica é ensinada de forma a-histórica, dessocializada, como um fim em si mesma. O estudante aprende processos, normas e produtos, mas não aprende a questionar de onde vieram essas técnicas, quem as desenvolveu, ou quais foram os caminhos tecnológicos suprimidos.

Na etnografia, a crítica aparece positivamente: Bàbá King denuncia que “as pessoas buscam receitas, fórmulas mágicas... O maior concorrente que o ser humano tem são as promessas” (CF.17). A redução do saber a procedimentos externos, a fórmulas prontas, é um empobrecimento que impede o verdadeiro conhecimento.

Articulação: A educação, ao incorporar a crítica ao reduccionismo técnico, pode ressignificar a formação profissional. Em vez de formar operadores de técnicas, a EPT pode formar profissionais capazes de compreender a técnica como construção social, histórica e ética. O estudo da metalurgia em Meroé, por exemplo, não seria uma curiosidade exótica, mas uma oportunidade para discutir: o que é inovação? Como diferentes culturas resolvem problemas técnicos? Qual é a relação entre tecnologia e poder?

13.3.2 A Concepção Integral de Saúde: Uma Ponte para o Bem-Estar no Trabalho

O Tema 5 da etnografia – a concepção integral de saúde como Axé e equilíbrio multidimensional – oferece uma contribuição direta para a EPT que dialoga com os desafios apontados nos PPCs, ainda que indiretamente.

A definição de saúde apresentada – “estar bem fisicamente, psicologicamente, emocionalmente, socialmente, financeiramente” (CF.23) – alinha-se com concepções contemporâneas ampliadas, mas é ancorada na noção de Axé como força vital. O ser humano é visto como uma unidade multidimensional: “Você não é só um corpo físico... somos constituídos de elementos biológicos, psicológicos, geracionais (Egungun) e sociais (egbe)” (CF.24).

Articulação: Esta visão tem implicações diretas para a formação profissional em áreas como segurança do trabalho, enfermagem, educação física, gestão de pessoas e todas as áreas que lidam com o cuidado humano. Uma educação que incorpora essa visão integral prepara profissionais capazes de compreender o bem-estar como resultado de múltiplos fatores – e não apenas como ausência de doença.

Além disso, a concepção de saúde como Axé ressoa com a necessidade de humanizar o ambiente de trabalho – um tema cada vez mais relevante diante do aumento de casos de adoecimento mental entre trabalhadores. O profissional formado sob essa perspectiva seria não apenas tecnicamente competente, mas também eticamente consciente da interdependência entre seu bem-estar e o bem-estar da coletividade (CF.38).

13.4 Respondendo à Pergunta de Pesquisa: Qual o Potencial Transformador da Educação Afrocentrada na EPT?

Após percorrer as contradições e os pontos de encontro entre os dois conjuntos de dados, estamos em condições de responder diretamente à pergunta central desta pesquisa.

A educação afrocentrada tem um potencial transformador significativo para a EPT, mas esse potencial enfrenta obstáculos estruturais que precisam ser enfrentados.

13.4.1 O Potencial: Cinco Contribuições Fundamentais

Com base nos dados etnográficos e na literatura afrocentrada, identificamos cinco contribuições fundamentais que a educação afrocentrada pode oferecer à EPT:

1. Formação de sujeitos autônomos, não de “recursos humanos”

A filosofia do Ori e do Axé (Tema 1 da etnografia) oferece um fundamento para uma educação que forma sujeitos capazes de pensar por si mesmos, de assumir a responsabilidade por seu próprio desenvolvimento e de se adaptar a contextos variados. Como argumenta Asante (2003), a afrocentricidade devolve às pessoas negras o senso de agência e lugar. Na EPT, isso significa ir além da capacitação técnica para formar profissionais que compreendam seu potencial e saibam agir com autonomia e adaptabilidade.

2. Uma ética da convivência para o mundo do trabalho

Os valores do respeito, da interdependência e da ancestralidade (Tema 2 da etnografia) oferecem um arcabouço ético para a formação profissional. Em um mundo do trabalho marcado pela competição e pelo individualismo, a ética iorubá propõe a cooperação, o cuidado e o reconhecimento da interdependência como fundamentos da prosperidade. “Para você ser uma pessoa favorecida, você precisa das mãos das pessoas” (CF.38).

3. Arquétipos para repensar a técnica e a inovação

Os arquétipos de Ogum (ciência e persistência), Oxum (preparação e cuidado), Obatalá (serenidade ativa) e das Grandes Mães Ancestrais (sustentabilidade e regeneração) (Tema 3 da etnografia) oferecem referências simbólicas que permitem reconectar a formação técnica a uma história de conhecimento que não é exclusivamente ocidental. Eles enriquecem o repertório cultural dos estudantes e oferecem modelos positivos para a ação profissional.

4. Uma pedagogia do autoconhecimento contra o reducionismo técnico

A crítica ao reducionismo técnico e ao fetichismo dos objetos (Tema 4 da etnografia) desafia o modelo de formação baseado em fórmulas e procedimentos padronizados. A pedagogia do autoconhecimento propõe uma educação que valoriza a reflexão crítica, a compreensão dos significados e o desenvolvimento do potencial interior – algo que ressoa com a necessidade de uma formação integral na EPT.

5. Uma concepção integral de saúde para o cuidado humano

A visão ampliada de saúde como Axé e equilíbrio multidimensional (Tema 5 da etnografia) oferece uma concepção que pode orientar a formação profissional em áreas relacionadas ao cuidado e ao bem-estar, preparando profissionais capazes de compreender o ser humano em sua multidimensionalidade.

13.4.2 Os Obstáculos: O que os PPCs Revelam sobre as Barreiras Estruturais

No entanto, o potencial transformador da educação afrocentrada só poderá ser realizado se enfrentarmos os obstáculos estruturais que a análise dos PPCs revelou:

1. A hegemonia da narrativa economicista

Enquanto os cursos técnicos forem justificados exclusivamente por sua utilidade para o mercado, qualquer conhecimento que não seja imediatamente produtivo será visto como supérfluo. A educação afrocentrada, que valoriza a formação ética, histórica e filosófica, será sistematicamente marginalizada.

2. A gestão burocrática da Lei 10.639/2003

Enquanto a temática racial for confinada a um gueto nas humanidades, a lei será cumprida no papel, mas seu espírito transformador será neutralizado. A educação afrocentrada exige transversalidade – o que significa que os saberes africanos devem permear também o núcleo técnico.

3. O epistemicídio como princípio organizador do currículo

Enquanto o currículo da EPT continuar a apresentar o saber técnico-científico ocidental como universal, neutro e a-histórico, a África e seus descendentes permanecerão invisíveis. O epistemicídio não é uma lacuna acidental; é uma estrutura que precisa ser ativamente desconstruída.

4. O apagamento da cultura negra no território

Enquanto a leitura do patrimônio local continuar a ser feita de forma eurocêntrica, os estudantes negros continuarão a não se ver representados no espaço escolar. O território de Ouro Preto, com sua rica história de resistência e trabalho negro, é um recurso pedagógico inestimável que está sendo desperdiçado.

13.4.3 Caminhos para a Efetivação: O que o Produto Educacional “A África que nos Ensina e a EPT que Queremos Construir” Oferece

Diante desse diagnóstico, o produto educacional desenvolvido nesta pesquisa – a cartilha didático-pedagógica “A África que nos Ensina e a EPT que Queremos Construir” – foi concebido como uma ferramenta para intervir nesse cenário de forma concreta e prática.

A cartilha atua diretamente sobre os obstáculos identificados nos currículos oficiais:

OBSTÁCULO (PPCs)	COMO A CARTILHA INTERVÉM
Economicismo	A cartilha rompe com a visão de formar apenas recursos humanos; fundamentada na Parte I (Fundamentos), ela propõe uma educação para a formação integral e cidadã, moldando sujeitos que conhecem sua história e seus referenciais de excelência.
Burocratização da Lei	A Parte III da cartilha oferece diretrizes pedagógicas e planos de aula práticos para que a lei seja usada em qualquer disciplina, orientando explicitamente a sua aplicação nas áreas técnicas (como Metalurgia, Química e Design), garantindo a verdadeira transversalidade.
Epistemicídio	O Bloco 1 (Ciência e Tecnologia) insere no currículo as complexas contribuições africanas para a ciência, desmistificando o continente primitivo ao apresentar os avanços em metalurgia, matemática e engenharias de povos como Kemet, Núbia e Grande Zimbábue.
Apagamento do território	O material territorializa o saber, conectando a história e as inovações tecnológicas às civilizações africanas originais e demonstrando como esses legados resistiram e fundamentaram a construção infraestrutural e identitária na diáspora brasileira.
Reduccionismo técnico	Os Blocos 2 e 3 (Filosofia e Arte) apresentam os arquétipos iorubás e os símbolos <i>Adinkra</i> não de forma religiosa, mas como princípios éticos, matemáticos e filosóficos (uma abordagem secular) que enriquecem a reflexão crítica sobre o fazer tecnológico.

Além disso, a cartilha incorpora diretamente os saberes afrocentrados mapeados na etnografia: a compreensão dos arquétipos de Ogum (como cientista e mestre da tecnologia do ferro), Oxum e Obatalá; a geometria e a filosofia dos símbolos *Adinkra* (como o *Sankofa* para o design e a simetria); e os legados da engenharia africana ancestral. O material não apenas informa, mas instrumentaliza e encoraja o educador a transformar sua práxis, promovendo um letramento decolonial onde o estudante é engajado em um processo ativo de lapidação do conhecimento (Tema 4 da etnografia), indissociável de sua herança cultural.

13.5 Considerações Finais da Discussão

A integração dos dois conjuntos de dados – a denúncia dos PPCs e o anúncio da etnografia – permite-nos afirmar que a educação afrocentrada tem um potencial transformador imenso para a EPT, mas esse potencial só se realizará se houver vontade institucional de enfrentar as estruturas do epistemicídio.

O silêncio dos PPCs não é um vazio inocente; é a marca de um projeto pedagógico que, ao se apresentar como universal e neutro, ativamente exclui outras epistemologias. A voz da etnografia, por sua vez, não é um folclore exótico; é um repertório vivo de saberes, valores e filosofias que podem ressignificar profundamente a formação profissional.

Nesse movimento de construção de novas possibilidades na Educação Profissional e Tecnológica, é imperativo destacar o papel central e as ações propositivas dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs). Longe de serem apenas exigências institucionais ou teóricas, os NEABIs desempenham um trabalho contínuo e transformador dentro dos Institutos Federais. Através do desenvolvimento de diversas ações, esses núcleos materializam a educação afrocentrada no cotidiano. O fortalecimento e a visibilidade das iniciativas desenvolvidas pelos colegas nos NEABIs representam o avanço prático do nosso trabalho: são eles que, no 'chão da escola', já estão consolidando o resgate das epistemologias afrodiaspóricas e garantindo que o enfrentamento ao racismo epistêmico gere frutos reais e duradouros em nossa rede.

O desafio, portanto, é duplo: desconstruir o silêncio e amplificar a voz. Como nos ensina hooks (2013), a educação como prática da liberdade nos convida a ir além das fronteiras impostas pelo pensamento hegemônico, a questionar o cânone, a incluir

vozes silenciadas. Que esta pesquisa, com sua denúncia e seu anúncio, contribua para essa jornada.

14. PRODUTO EDUCACIONAL

As normativas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para os mestrados profissionais exigem que o trabalho de conclusão seja acompanhado de um produto educacional de natureza aplicada. Em consonância com esses requisitos, e com o intuito de intervir diretamente no cenário de epistemicídio estrutural diagnosticado nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) analisados nesta pesquisa, o produto educacional desenvolvido consiste na cartilha intitulada "A África que nos Ensina e a EPT que Queremos Construir".

14.1 Descrição, Finalidade e Justificativa na EPT

A cartilha foi concebida como uma ferramenta didático-pedagógica de caráter formativo, direcionada a professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especialmente aos que atuam nas disciplinas do núcleo técnico e tecnológico. Sua finalidade central é subsidiar a práxis docente com a riqueza das histórias, dos legados tecnológicos e das filosofias africanas e afrodiaspóricas, viabilizando a implementação transversal e orgânica das diretrizes da Lei 10.639/2003.

A sua justificativa e aplicação ancoram-se diretamente nos resultados obtidos na análise temática dos PPCs. O diagnóstico revelou que a aplicação da lei tem ocorrido de forma burocrática e confinada às humanidades, silenciando as contribuições tecnológicas africanas no núcleo duro dos cursos do IFMG. A cartilha intervém exatamente nessa lacuna: ela oferece aos educadores recursos para compreenderem que a cultura africana não é um mero adendo folclórico, mas um alicerce científico e tecnológico indissociável da formação omnilateral e cidadã defendida pela EPT.

14.2 Bases Teóricas e Ferramentas Utilizadas

As bases teóricas que sustentam o produto educacional emergem da etnografia realizada nos Centros Culturais de Tradição Ioruba e do referencial decolonial da pesquisa. O material apoia-se no conceito de "Educação Afrocentrada" (baseado em autores como Molefi Kete Asante), na crítica ao "epistemicídio" (Sueli Carneiro) e na

compreensão da arte/tecnologia africana como linguagem social emancipadora (Abdias Nascimento).

Para a materialização visual e gráfica do produto, foram utilizadas ferramentas de design digital por meio da plataforma de Inteligência Artificial Manu's, priorizando uma identidade visual atrativa, com tipografia legível e paleta de cores inspirada nas matrizes estéticas africanas, além de formatação otimizada tanto para leitura digital em formato PDF quanto para impressão em tamanho A4.

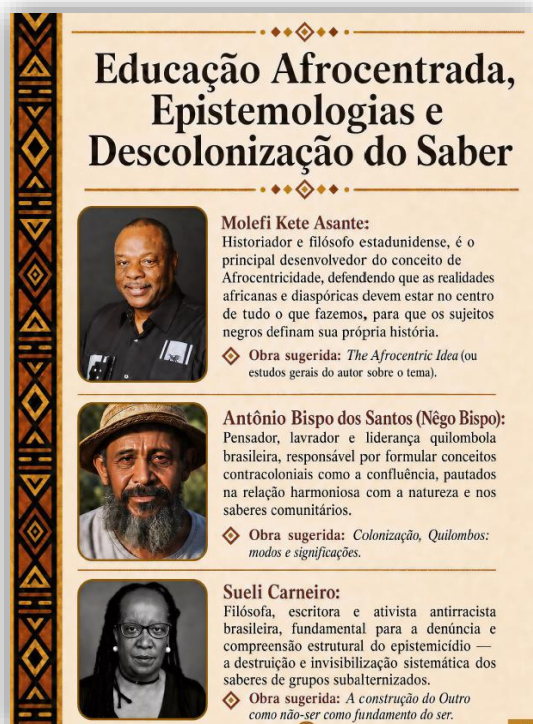
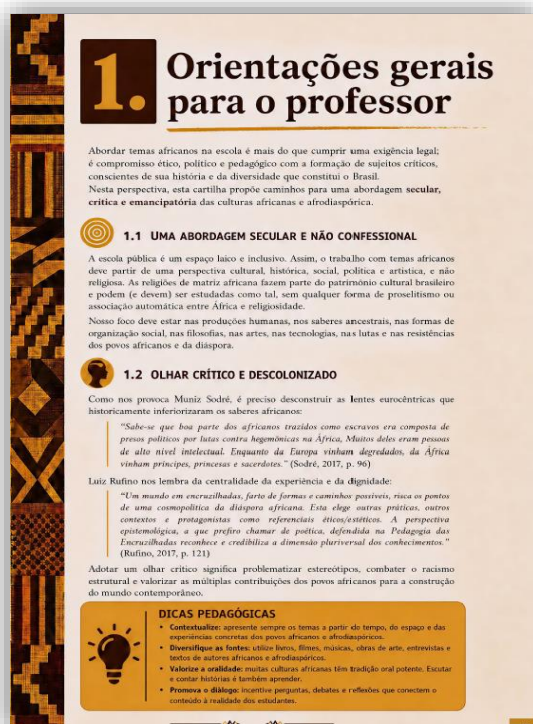
14.3 Roteiro de Conteúdo e Caracterização Visual

Para facilitar a leitura e a aplicação prática pelos docentes, a cartilha foi estruturada em três partes principais, que refletem o percurso dialético desta pesquisa:

- **PARTE I – FUNDAMENTOS:** Esta seção inicial estabelece as bases da proposta conceituando a "Educação Afrocentrada", discute criticamente o "Epistemicídio e o Apagamento da Herança Africana", articulando as temáticas com a EPT.
- **PARTE II – LEGADOS E SABERES:** O coração do material didático, subdividido tematicamente para facilitar a transversalidade:
 - **Bloco 1: Ciência e Tecnologia:** Desmistifica a África como continente primitivo, apresentando legados em Metalurgia, Matemática, Astronomia e Engenharias complexas (Kemet, Núbia, Aksum e Grande Zimbábue).
 - **Bloco 2: Filosofia e Valores:** Aborda os Itans, a ética do viver através dos Orixás, trazendo os arquétipos da ciência (Ogum) e da sustentabilidade.
 - **Bloco 3: Arte e Simbolismo:** Insere a estética negra como tecnologia, abordando a geometria dos Símbolos Adinkra e a química/matemática dos tecidos africanos.
- **PARTE III – REFLEXÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DE UMA EPT AFROCENTRADA:** A última parte tem um enfoque estritamente prático. Oferece orientações concretas sobre como conectar a Lei 10.639/2003 aos

currículos técnicos, com exemplos diretos de aplicação nas disciplinas de Metalurgia, Edificações e Artes.

Abaixo, apresentam-se recortes visuais que caracterizam a estrutura, a linguagem e a interface do produto educacional elaborado:



14.4 Orientações Pedagógicas e Conexões com a EPT

Um dos grandes desafios na implementação da Lei 10.639/03 é o temor ou o desconhecimento dos professores frente à temática, frequentemente confundida com proselitismo religioso. Por isso, o produto educacional dedica uma seção especial para ressaltar a necessidade de uma **"Abordagem Secular e Não Confessional"**. A cartilha orienta o docente de que a escola pública é laica, e que o estudo de filosofias e estéticas de matriz africana (como a simbologia dos Orixás ou os tecidos Adinkra) deve ocorrer sob a ótica cultural, histórica e artística, sem associação automática a dogmas religiosos.

O material propõe "Dicas Pedagógicas" diretas: contextualizar histórica e geograficamente os povos africanos, diversificar as fontes utilizando autores afrodiaspóricos e valorizar a oralidade. Mais do que fornecer textos prontos, o produto educa o professor a adotar um olhar crítico e decolonizado, encorajando-o a ressignificar suas próprias ementas curriculares do núcleo técnico.

14.5 Validação do Produto Educacional

A concepção de um material didático voltado para a emancipação epistêmica exige constante diálogo com o seu público e seus pares. Sendo assim, para garantir a eficácia, a pertinência conceitual e a clareza visual do material, uma versão preliminar da cartilha foi submetida a um processo de validação.

A coleta de dados ocorreu por meio da aplicação de um questionário no *Google Forms* contendo perguntas fechadas (em escala Likert) e abertas, o qual foi respondido de forma voluntária por um grupo de 17 avaliadores envolvidos com a educação. O objetivo central foi mensurar a coerência do conteúdo, a facilidade de compreensão, a articulação com a EPT e o potencial de replicação institucional.

Os resultados quantitativos atestaram a excelente receptividade do material. A totalidade dos avaliadores classificou o material com a nota máxima (5 – Excelente) em sua avaliação geral e 16 avaliadores recomendariam a utilização do produto educacional a outros servidores, estudantes ou comissões. Nas manifestações

discursivas, os avaliadores definiram o produto utilizando termos como *"decolonialidade, emancipatório, afrocentricidade, didático, Formação Integral e inovador"*, destacando como principais pontos fortes a identidade visual atrativa, o rigor dos conteúdos e a clareza da linguagem perante a relevância sociopolítica do tema para as diretrizes institucionais.

Contudo, assumindo a premissa de que a construção do saber é sempre coletiva e aperfeiçoável, as críticas construtivas e sugestões oriundas das respostas abertas foram fundamentais para a elaboração da versão final. Dentre as modificações incorporadas após a análise das avaliações, destacam-se:

- **Ajustes de Design, Diagramação e Revisão:** Atendendo a observações sobre design visual em algumas páginas e o tamanho das fontes foram redimensionados, inseriu-se um sumário e realizou-se a paginação para otimizar a navegação. Além disso, procedeu-se à minuciosa revisão estética de imagens e grafismos que poderiam apresentar eventuais distorções em seus símbolos.
- **Aprofundamento Didático e Complementação de Referências:** Alguns avaliadores notaram que a alta densidade conceitual (filosófica e epistemológica) de certos tópicos demandaria uma mediação adicional. Em resposta a isso, o texto passou por adequações para garantir fluidez. Adicionalmente, foram incluídas referências complementares para aprofundamento de leituras, viabilizando o uso prático da cartilha no planejamento de aula do docente.

Esse processo dialógico de avaliação e alteração garantiu que o Produto Educacional extrapolasse a teoria, apresentando-se não apenas academicamente rigoroso, mas pedagogicamente funcional para a realidade escolar.

14.6 Reflexão sobre a Metodologia de Avaliação da Produção Tecnológica (CAPES)

Seguindo as diretrizes de avaliação da área de Ensino da CAPES sobre a produção técnica e tecnológica, a cartilha "A África que nos Ensina e a EPT que Queremos

Construir" foi concebida para ir além do formato estético, sustentando-se em robustos critérios avaliativos:

- I. **Aderência:** O produto apresenta aderência direta à linha de pesquisa do ProfEPT (Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT) e ao Macroprojeto 5 (Organização do currículo integrado). Ele intervém diretamente no problema de pesquisa ao oferecer ferramentas para reestruturar as práticas curriculares invisibilizadas nos PPCs.
- II. **Impacto:** A obra possui alto potencial de impacto na rede. Sua circulação em formato digital viabiliza seu uso em formações continuadas de docentes no IFMG e em outras instituições da Rede Federal, contribuindo criticamente para o desenvolvimento cultural e científico.
- III. **Aplicabilidade:** A linguagem acessível (elogiada na validação), aliada à sugestão direta de transposição do conteúdo para planos de aula práticos, confere extrema utilidade ao material.
- IV. **Inovação:** O caráter inovador reside na abordagem do objeto. O produto rompe com o modelo tradicional de inserir a África apenas em disciplinas de História ou Arte. A inovação está em demonstrar a matemática simétrica dos símbolos Adinkra e a engenharia/metallurgia atrelada ao arquétipo de Ogum, criando uma ponte inédita entre as matrizes africanas e as "ciências duras" da EPT (Metalurgia, Mineração e Edificações).
- V. **Complexidade:** A formulação da cartilha exigiu um elevado grau de articulação teórica e metodológica, traduzindo resultados de uma minuciosa análise documental (PPCs) e de uma imersão etnográfica complexa em saberes de matriz iorubá para uma linguagem didática, visual e objetiva, configurando uma profunda transposição didática.

14.7 Depósito Institucional e Acesso

O produto educacional, após ter sido aplicado e validado pela banca com os ajustes necessários, será depositado nos repositórios oficiais exigidos pela Coordenação do Programa. A versão final e integral será registrada e publicamente disponível no Repositório Institucional do Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG (acessível pelo endereço: <https://repositorio.ifmg.edu.br/home>), constando como produto vinculado a esta dissertação do ProfEPT.

15. CONSIDERAÇÕES FINAIS: SANKOFA E O DESPERTAR DE UMA EPT AFROCENTRADA

Ao encerrar este percurso investigativo, retoma-se o símbolo de *Sankofa*: o pássaro que olha para trás para compreender o presente e construir o futuro. Esta dissertação não foi apenas um exercício acadêmico, mas um movimento de reparação histórica e epistêmica

Esta pesquisa partiu de uma inquietação pessoal e, simultaneamente, coletiva: a sensação de não pertencimento, o apagamento sistemático das contribuições africanas e afrodiaspóricas nos currículos escolares e, em contrapartida, a descoberta de que a ancestralidade africana — com suas filosofias, valores e saberes — continha as chaves para uma vida mais plena, ética e significativa. A vivência, narrada na Nota da Autora, não foi um desvio autobiográfico, mas o ponto de partida epistemológico de toda a investigação. Foi a experiência encarnada do epistemicídio que nos moveu a perguntar: quais as potencialidades da implementação de uma educação afrocêntrica, por meio da aplicação da Lei 10.639/2003, nos Cursos Técnicos Integrados do Instituto Federal de Minas Gerais?

Ao final deste percurso, é possível afirmar que a pergunta foi respondida, os objetivos foram alcançados e a hipótese inicial — de que a educação afrocêntrica promove um impacto positivo e significativo na construção de uma formação integral na EPT — foi confirmada, embora com importantes nuances e diante de obstáculos estruturais que precisam ser explicitados.

15.1 Síntese Interpretativa dos Principais Argumentos

A trajetória argumentativa construída ao longo dos capítulos seguiu um movimento dialético entre denúncia e anúncio, entre a crítica ao que existe e a proposição do que é possível.

No primeiro movimento, buscamos fundamentar teoricamente a necessidade de uma educação afrocentrada na EPT. Partimos do reconhecimento de que o Brasil foi construído sobre um violento processo de apagamento cultural e identitário, no qual as línguas, religiões, saberes e tecnologias africanas foram sistematicamente suprimidas — o que Sueli Carneiro denominou epistemicídio. Demonstramos que a educação profissional e tecnológica, desde suas origens jesuíticas até as Escolas de Aprendizes Artífices, esteve a serviço de um projeto de dominação que hierarquizava saberes e pessoas, destinando a população negra ao trabalho manual subalternizado enquanto a elite branca ocupava os espaços do pensamento abstrato.

A criação dos Institutos Federais em 2008 representou uma ruptura formal com esse passado ao propor a formação omnilateral e integral. No entanto, argumentamos que essa promessa só se concretizará plenamente se a EPT abraçar uma perspectiva afrocentrada, reposicionando as experiências, histórias e conhecimentos africanos e afrodiaspóricos no centro do processo educativo, em vez de mantê-los como um apêndice folclórico nas disciplinas de humanidades.

No segundo movimento, dedicamo-nos a desconstruir a narrativa hegemônica que por séculos apresentou a África como um continente sem história, sem ciência e sem tecnologia. O Capítulo 6, "Legados de Inovação", foi uma jornada deliberada de decolonização epistemológica: demonstramos que Kemet (Egito Antigo) desenvolveu matemática, astronomia, medicina, engenharia e filosofia em níveis de sofisticação que rivalizam com qualquer outra civilização antiga; que a Núbia, com Meroë, possuía grandes centros de produção de ferro da antiguidade; que os impérios da África Ocidental (Gana, Mali, Songhai) não apenas acumularam riqueza, mas construíram centros de saber como Timbuktu, onde manuscritos, bibliotecas e universidades floresceram; que a metalurgia do aço, as tecnologias agrícolas, têxteis e marítimas se

desenvolveram em diversas regiões do continente africano muito antes do contato europeu.

O Capítulo 7, "Resgate da Herança Africana", aprofundou a dimensão imaterial dessa herança: a tradição oral como metodologia de preservação histórica; o sincretismo religioso como estratégia de resistência — e os limites dessa estratégia na contemporaneidade; as filosofias iorubás como sistemas de pensamento complexos; a arte africana, em suas múltiplas expressões, como linguagem estética e espiritual; e os símbolos Adinkra como um sistema de escrita e sabedoria.

No terceiro movimento, apresentamos a pesquisa utilizando a Análise Temática de Braun e Clarke, analisamos dois conjuntos de dados: os Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados em Metalurgia, Mineração e Edificações do IFMG - Campus Ouro Preto; e os materiais etnográficos coletados nos Centros Culturais de Tradição Iorubá.

A análise dos PPCs revelou um cenário de epistemicídio estrutural na EPT. Quatro grandes temas emergiram: (1) a hegemonia da narrativa economicista, que justifica os cursos exclusivamente por sua utilidade para o mercado; (2) a gestão burocrática da Lei 10.639/2003, que confina a temática racial a um gueto nas disciplinas de humanidades, sem qualquer transversalidade com o núcleo técnico; (3) o apagamento completo das contribuições africanas para a ciência e a tecnologia nas ementas e bibliografias técnicas, onde o saber ocidental é universalizado como o único legítimo; e (4) a invisibilidade da cultura negra no território de Ouro Preto, onde o ensino de Artes se limita ao Barroco europeu, ignorando a rica herança africana que construiu a cidade.

Em contraponto, a análise etnográfica revelou um repertório vivo de saberes afrocentrados. Cinco temas emergiram: (1) a filosofia do ser e do destino, centrada nos conceitos de Ori (consciência individual e responsabilidade) e Axé (força vital adaptável); (2) a ética da convivência e da ancestralidade (Ile Ayê), que valoriza o respeito, a coletividade e a interdependência como fundamentos da vida em comunidade; (3) os arquétipos civilizatórios — apresentando saberes e valores para a transformação social; (4) a pedagogia do autoconhecimento como lapidação, que critica o reducionismo técnico e o fetichismo dos objetos; e (5) a concepção integral

de saúde como equilíbrio multidimensional (físico, psicológico, geracional, social, financeiro).

15.2 Alcance dos Objetivos

Retomando os objetivos propostos na Introdução, é possível afirmar que todos foram alcançados, ainda que com os desafios inerentes a uma pesquisa qualitativa de natureza aplicada.

Objetivo central: "Analisar as potencialidades da implementação de uma educação afrocentrada por meio da aplicação da Lei 10.639/2003 nos Cursos Técnicos Integrados do Instituto Federal de Minas Gerais."

Este objetivo foi plenamente alcançado. A pesquisa demonstrou que o potencial transformador da educação afrocentrada na EPT é muito grande, mas encontra-se bloqueado por obstáculos estruturais: o economicismo como ideologia dominante, a gestão burocrática da lei, o epistemicídio no núcleo técnico e o apagamento da cultura negra no território. A confirmação do potencial veio da etnografia: os saberes e valores de matriz africana e os arquétipos que oferecem um arcabouço filosófico e ético que pode ressignificar profundamente a formação profissional, formando sujeitos autônomos, eticamente conscientes e tecnicamente competentes.

Objetivo específico (a): "Analisar os Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados em Metalurgia, Mineração e Edificações do IFMG - Campus Ouro Preto, buscando identificar se a Lei 10.639/2003 é aplicada."

Este objetivo foi alcançado e seus resultados são contundentes. A lei é aplicada apenas formalmente: mencionada nos documentos e delegada a três disciplinas da formação geral (Língua Portuguesa, Educação Física, Filosofia e Sociologia), sem qualquer transversalidade com o núcleo técnico. O silêncio sobre as contribuições africanas para a metalurgia, mineração e construção civil é absoluto. A pesquisa documental revelou, assim, um caso exemplar de cumprimento burocrático com esvaziamento crítico da lei.

Objetivo específico (b): "Mapear saberes, filosofias e/ou valores civilizatórios de matriz africana a partir da vivência etnográfica em Centros Culturais de Tradição Iorubá."

Este objetivo foi plenamente alcançado e seus resultados estão sistematizados nos cinco temas da análise etnográfica. O mapeamento revelou não apenas conceitos abstratos, mas uma filosofia de vida aplicada: Ori como responsabilidade individual, Axé como adaptabilidade, Ìwà como caráter, Ile Ayê como ética da convivência, Ogum como arquétipo da ciência, Oxum da preparação, Obatalá da serenidade ativa. Esses saberes foram incorporados ao produto educacional como um contraponto vivo ao silêncio dos PPCs.

Objetivo específico (c): "Elaborar um produto educacional que sirva como ferramenta didático-pedagógica, oferecendo estratégias para a incorporação da Lei 10.639/2003 na EPT."

Este objetivo foi plenamente alcançado com a criação e validação da cartilha intitulada **"A África que nos Ensina e a EPT que Queremos Construir"**. O produto foi concebido especificamente para responder aos obstáculos identificados na análise dos PPCs: ele combate o epistemicídio ao instrumentalizar os docentes com os legados de inovação, ciência e tecnologia das civilizações africanas (apresentados na Parte II do material); oferece uma abordagem transversal que possibilita a sua utilização em qualquer disciplina, superando o isolamento do tema nas humanidades e alcançando o núcleo técnico; apresenta os arquétipos iorubás e a simbologia *Adinkra* como referências civilizatórias, filosóficas e matemáticas, **orientando o professor a abordá-los sob uma perspectiva secular e não confessional**; e, por fim, promove uma práxis pedagógica decolonial validada pelos próprios pares, assegurando que o estudante tenha acesso a uma Educação Profissional e Tecnológica verdadeiramente integral e afrocentrada.

15.3 Confirmação da Hipótese

A hipótese inicial da pesquisa era de que "a educação afrocentrada, ao ser integrada à Educação Profissional e Tecnológica, não apenas cumpre um papel fundamental no atendimento às diretrizes da Lei 10.639/03, mas também promove um impacto positivo e significativo na construção de uma formação integral, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica e para a ampliação da compreensão acerca da riqueza e complexidade da diversidade cultural que molda a sociedade brasileira."

Esta hipótese foi confirmada, com as seguintes qualificações: O potencial transformador existe e é substantivo. Os saberes afrocentrados mapeados na etnografia oferecem contribuições concretas para a formação integral: uma filosofia do sujeito autônomo, uma ética da convivência, arquétipos para repensar a técnica, uma pedagogia do autoconhecimento e uma concepção integral de saúde. Esses elementos não são enfeites culturais; são conhecimentos que podem ressignificar a própria natureza da formação profissional.

No entanto, esse potencial encontra-se bloqueado por obstáculos estruturais. A análise dos PPCs demonstrou que o epistemicídio não é uma lacuna acidental, mas um princípio organizador do currículo da EPT. A hegemonia da narrativa economicista, a gestão burocrática da lei, o apagamento das contribuições africanas no núcleo técnico e a invisibilidade da cultura negra no território constituem barreiras que precisam ser desconstruídas.

Assim, a confirmação da hipótese, portanto, é condicional: a educação afrocentrada tem potencial transformador, mas sua efetivação depende de uma vontade institucional que ainda não se manifestou plenamente nos documentos analisados, uma vez que, os PPCs revelam uma instituição que, no plano do discurso, se compromete com a formação integral e a diversidade, mas, na prática curricular, reproduz a hierarquização racializada dos saberes.

15.4 Limitações da Pesquisa e Recomendações para Trabalhos Futuros

Toda pesquisa é um recorte, e esta não foge à regra. É necessário explicitar as limitações e fazer uma autocrítica honesta sobre o percurso.

Nesse sentido, o fato de o recorte documental ter se restringido a três cursos técnicos integrados de um único campus (Ouro Preto) é uma limitação relevante. Embora a escolha tenha sido intencional — Ouro Preto é uma cidade de enorme relevância histórica para a história do trabalho negro no Brasil, os resultados não podem ser generalizados para todos os cursos do IFMG ou para todas as instituições de EPT. Pesquisas futuras poderiam ampliar o escopo, incluindo outros campi, outras regiões e outros eixos tecnológicos.

Além disso, a abordagem da Lei 10.639/2003 concentrou-se nos aspectos curriculares e epistemológicos, mas não analisou em profundidade as condições materiais e institucionais para sua implementação — como a formação de professores, a disponibilidade de materiais didáticos, o apoio da gestão escolar, as políticas de avaliação e os mecanismos de acompanhamento. Esses fatores são importantes e merecem investigação específica.

Assim, com base nos resultados e nas limitações identificadas, apresentamos recomendações para a prática educacional e sugestões para pesquisas futuras.

15.4.1 Recomendações para a Prática na EPT

Revisão dos PPCs com base nos achados desta pesquisa. Os Projetos Pedagógicos dos cursos analisados precisam ser revistos para incorporar, de fato, a transversalidade da Lei 10.639/2003. Isso significa que as ementas das disciplinas técnicas (Metalurgia Geral, Materiais de Construção, Geologia etc.) devem incluir explicitamente as contribuições africanas para essas áreas, e as bibliografias devem ser ampliadas para incluir autores que tratam da história da tecnologia africana.

Formação continuada de professores. A implementação efetiva da educação afrocentrada exige que os docentes — especialmente das áreas técnicas — sejam formados não apenas na lei, mas nos conteúdos: história da África, filosofias africanas, contribuições científicas e tecnológicas africanas.

Valorização do território como recurso pedagógico. O caso de Ouro Preto é emblemático: a cidade respira história negra, mas o currículo a ignora. Recomenda-se a criação de projetos interdisciplinares que utilizem o patrimônio local — igrejas, ruas, morros, festas populares — como ponto de partida para o ensino de história, arte, arquitetura e técnicas construtivas sob uma perspectiva não eurocêntrica.

15.4.2 Sugestões para Pesquisas Futuras

Estudo comparativo entre campi do IFMG. A pesquisa poderia ser ampliada para outros campi, especialmente aqueles localizados em regiões com diferentes

composições étnico-raciais e diferentes histórias de resistência negra, tais como quilombos.

Análise das condições institucionais para implementação da Lei 10.639/2003.

Pesquisas futuras poderiam investigar, por meio de entrevistas com gestores, coordenadores e professores, quais são os obstáculos concretos (orçamentários, formativos, curriculares, políticos) para a efetivação da lei na EPT.

Estudos sobre a formação de professores para a educação afrocentrada na EPT.

Que competências, conhecimentos e atitudes são necessários para que um professor de metalurgia ou edificações integre saberes africanos ao seu ensino? Como os cursos de licenciatura e as formações continuadas podem prepará-los para isso?

15.5 Palavras Finais: da Denúncia ao Anúncio

Esta pesquisa começou com uma nota pessoal: a sensação de não pertencimento, a busca por algo que não se sabia nomear, o encontro com Maria e com os princípios de Exu — "as trocas devem ser justas". Termina com uma nota política e pedagógica: a educação afrocentrada é possível, necessária e transformadora, mas sua efetivação exige coragem institucional para romper com o epistemicídio que ainda estrutura os currículos da EPT.

Os PPCs analisados nos ensinaram que o silêncio sobre a África não é um vazio inocente; é uma escolha curricular que produz consequências reais na formação de jovens negros e não negros. A ausência de referências africanas nas ementas técnicas não é um esquecimento; é a reprodução de uma hierarquia racializada de saberes que remonta à colonização. Como denunciou Sueli Carneiro, trata-se da negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento.

A etnografia nos ensinou o oposto: que há uma tradição viva, sofisticada e aplicável de saberes africanos. Ori nos ensina que cada estudante é portador de um destino singular e responsável. Axé nos ensina que a força vital é adaptável e transformadora. Ogum nos ensina que a ciência é descoberta e persistência. Oxum nos ensina que as relações exigem preparação e cuidado. Obatalá nos ensina que a serenidade é um

tecido que se constrói ativamente. As grandes mães ancestrais nos ensinam que a terra regenera e que o problema não é cair, é ficar caído.

O produto educacional é um primeiro passo para traduzir esses ensinamentos em ferramenta pedagógica. Ele não resolverá sozinho o problema do epistemicídio estrutural, mas oferece um instrumento para que educadores e educadoras comprometidos com a justiça racial possam, em suas salas de aula, começar a desfazer o silêncio.

Esperamos que esta pesquisa contribua, ainda que modestamente, para que a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil se torne, de fato, um espaço de formação integral — onde o estudante de Metalurgia aprenda não apenas sobre propriedades dos metais, mas sobre a história dos ferreiros de Meroé; onde o estudante de Edificações aprenda não apenas sobre concreto armado, mas sobre as técnicas construtivas trazidas da África; onde o estudante de Mineração aprenda não apenas sobre geologia, mas sobre o trabalho e o conhecimento dos povos que escavaram o ouro nas Minas Gerais.

Como nos ensinou Paulo Freire, a educação não transforma o mundo sozinha — mas transforma as pessoas, e são as pessoas que transformam o mundo. Que esta pesquisa seja um convite à transformação.

16. REFERÊNCIAS

- ABDULA, R. A. M. **A construção colonial do monolinguismo e seu impacto no desenvolvimento das línguas africanas**. Entretextos, Londrina, v. 25, n. 1, p. 54-76, 2025. DOI: 10.5433/1519-5392.2025v25n1p54-76. Disponível em: <https://www.ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/download/51768/52011/290668>. Acesso em: 22 maio 2025.
- AGUIAR, Luiz Edmundo Vargas; PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como Política Pública**. In: As Políticas Públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Série Reflexões na Educação, Vol. 1, 2017, Editora IFRN
- AJAYI, J. F. A. (Ed.). **História Geral da África, VI: África do século XIX à década de 1880**. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.
- ALBÁN ACHINTE, Adolfo. **Pedagogías de la re-existencia: Artistas indígenas y afrocolombianos, y sus prácticas decoloniales**. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2013.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Feminismos Plurais).
- APPIAH, Kwame Anthony. **Na Casa de Meu Pai: a África na filosofia da cultura**. Tradução de Vera Ribeiro. Revisão de tradução de Fernando Rosa Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- AREO, M. O.; KALILU, R. O. R. **Origin of and Visual Semiotics in Yoruba Textile of Adire**. Arts and Design Studies, v. 12, 2013.
- ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade: A Teoria de Mudança Social**. Título original: Afrocentricity. Tradução de Ana Monteiro-Ferreira, Ama Mizani e Ana Lucia. Philadelphia: Afrocentricity International, 2014. ISBN 978-0-9899548-5-3.
- BÂ, Amadou Hampâté. **A tradição viva**. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.). **História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. rev.¹ Brasília, DF: UNESCO, 2010. Cap. 6, p. 167-206.
- BEVILACQUA, Juliana Ribeiro da Silva; SILVA, Renato Araújo da. **África em Artes**. São Paulo: Museu Afro Brasil, 2015.
- BENTO, Cida. **O Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BEZERRA, Nilton Xavier. **O NEABI IFRN: Amefricanidade e Práticas Pedagógicas Quilombistas para uma Formação Humana Integral na Educação Profissional e Tecnológica**. 2023. 244 p. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.
- BISPO, Antonio Bispo dos Santos. **Colonização, Quilombos: modos e significações**. Brasília: INCT Inclusão, 2015.
- BOAHEN, A. A. (Ed.). **História Geral da África, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935**. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2006.

BRAUN, V.; CLARKE, V. **Using thematic analysis in psychology**. *Qualitative Research in Psychology*, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa. Disponível em: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 6 set. 2024.

BRITO, R. G. de. **A iconografia de Marcial Ávila: uma leitura por meio da temporalidade do Xirê**. 2023. 149 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Escola de Design, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

BRUNO, J. S.; NASCIMENTO, C. O. C. do. **(Inter)ações afirmativas: formação de professores para a decolonização do conhecimento**. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 41-56, 2018. DOI: 10.9771/cgd.v4i2.26172. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/26172>. Acesso em: 1 set. 2024.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

CANDAU, Vera Maria; KOFF, Adélia Maria Nehme. **Interculturalidade e educação escolar**. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006. p. 61-80.

CAMARGO, J. S. da S. M. de; TERUYA, T. K.; SOUZA, I. P. de. **Os símbolos Adinkra como artefato visual e cultural**. *Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, v. 29, n. 2, p. 01-17, ago. 2024.

CARMO, E. F. B. M. do. **História da África nos anos iniciais do ensino fundamental: os Adinkra**. Cachoeira: UFRB, MPHÁDPI, 2016. 192 p.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Acesso em: 25 maio 2025.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012. ISBN 978-85-7244-147-6.

CERQUEIRA, C. L. P. de. **Adinkras: Símbolos Gráficos Africanos no Trabalho dos Artesãos na Cidade de Cruz das Almas**. 2022. 129 f. Dissertação (Mestrado em Desenho, Cultura e Interatividade) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2022.

CONTERNO, Ivan. **Quando os humanos da África dominaram o mundo**. *Jornal da USP*, São Paulo, 27 fev. 2024. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/quando-os-humanos-da-africa-dominaram-o-mundo/>. Acesso em: 25 ago. 2024.

CORADINI, Lucas; VIDOR, Alexandre Martins. **Um projeto de educação para um projeto de desenvolvimento nacional: o papel dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia**. *LEPIDUS*, [S.l.], v. 6, n. 10, p. 1-17, jul. 2018.

CORREA, A. G.; SILVA JUNIOR, P. M. da; CARVALHO, Érika L. de. **Quando a representatividade importa: reflexões sobre racismo, valorização identitária negra e Educação Básica**. *Práxis Educativa*, [S.l.], v. 17, p. 1-17, 2022. DOI:

10.5212/PraxEduc.v.17.19407.092. Disponível em:
<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19407>. Acesso em: 1 set. 2024.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

D'ANGELO, Márcia. **Caminhos para o Advento da Escola de Aprendizizes Artífices de São Paulo (1910–1930): Um Projeto das Elites para uma Sociedade Assalariada**. 2000. Dissertação (Mestrado em História Econômica) – Departamento de História, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIOP, C. A. **The African origin of civilization: myth or reality**. Chicago: Chicago Review Press, 1974.

DORSCH, Hauke. **Diasporizando a Tradição. Griots e Estudiosos no Atlântico Negro. Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 10, n. 3, pp. 1125-1156, set.-dez. 2020. DOI: 10.31560/2316-1329.v10n3.12.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FASI, M. (Ed.). **História Geral da África, III: África do século VII ao XI**. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 2. ed. aumentada. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 67-82, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. Trabalho Necessário**, Niterói, ano 13, n. 20, p. 206-233, 2015.

GOMES, Laurentino. **Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares**. Vol. 1. 1. ed. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro e a educação: ressignificando e politizando a raça**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, n. 140, p. 727-744, 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 2: Os intelectuais; O princípio educativo; Jornalismo**. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Tradução de Patrick Burglin. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

HOBBSAWM, Eric. **Renascendo das cinzas**. In: BLACKBURN, Robin (Org.). Depois da queda: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo. São Paulo: Paz e Terra, 1992. p. 255-271.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. Tradução Nina Rizzi. São Paulo: Editora Elefante, 2022.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. Tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

IMPERIOS GANA MALI E SONGHAI. Brasil Afroempreendedor. [s.l.]: SEBRAE, [s.d.].

JAGUN, Márcio de. **Ori: A cabeça como divindade: história, cultura, filosofia e religiosidade africana**. Rio de Janeiro: Litteris, 2014.

JAIME, Pedro; LIMA, Ari. **Da África ao Brasil: Entrevista com o Prof. Kabengele Munanga**. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 56, n. 1, p. 507-551, 2013.

Kaplún, G. (2002). **Contenidos, itinerarios y juegos: tres ejes para el análisis y la construcción de mensajes educativos**. VI Congreso de ALAIC - Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, junio 2002 - Grupo de Trajo: Comunicación y Educación. 01-18.

Kaplún, G. (2003). **Materiais educativos: experiência de aprendizado**. *Revista Comunicação & Educação*, 271, 46-60.

KI-ZERBO, Joseph (Ed.). **História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. rev. Brasília, DF: UNESCO, 2010.

KUSCHICK, Mateus Berger. **Reflexões sobre os postulados filosóficos e sociológicos de Kwame Appiah e Paul Gilroy para compreensão da música da diáspora africana**. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 24., 2014, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: ANPPOM, 2014.

MACEDO, Rafael Gonzaga de. **Invenções: arte africana**. 2019. 248 f. Tese (Doutorado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2019.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção educação contemporânea. Série memória da educação).

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; CURY, Carlos Roberto Jamil. **Dermeval Saviani: uma trajetória cinquentenária**. *Interface (Botucatu)*, v. 21, n. 62, p. 497-507, 2017. DOI: 10.1590/1807-57622016.0947.

MARTINS, E. **Linguagem visual e panos africanos: uma abordagem gráfica a partir de estampas**. 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado em Design) – Faculdade de Arquitetura, Artes

e Comunicação, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2014

MARTINS, E.; MENEZES, M. dos S. **Panos Adire e elementos da linguagem visual: um olhar além das fronteiras ocidentais**. Educação Gráfica, Bauru, v. 20, n. 1, p. 25-39, 2016.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. São Paulo: Ciências Humanas, 1986.

MARZANO, Andrea; BITTENCOURT, Marcelo. **História da África**. São Paulo: Contexto, 2013.

MAZRUI, A. A. (Ed.). **História Geral da África, VIII: África desde 1935**. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução de Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2014.

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

MOKHTAR, G. (Ed.). **História geral da África, II: África antiga**. 2. ed. rev. Brasília, DF: UNESCO, 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Trânsitos África: Brasil: entrevista com Kabengele Munanga**. *Revista Observatório Itaú Cultural*, São Paulo, n. 21, p. 168-190, 2016-2017. Disponível em: https://issuu.com/itaucultural/docs/obs21_book_issuu . Acesso em: 27mai2025.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, E. L.; GÁ, L. C. (Orgs.). **Adinkra: sabedoria em símbolos africanos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Cobogó: IPEAFRO, 2022.

NEVES, C. R.; REZENDE, E. J. C. **Moda e identidade cultural: contribuições do designer para a cultura local**. In: Jornada de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Design-UFMA, 6., 2019, [São Luís]. Anais... [São Luís: UFMA], 2019. p. 1-12.

NIANE, Djibril Tamsir (Ed.). **História Geral da África, IV: África do século XII ao XVI**. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

NOGUEIRA, Renato. **O ensino de filosofia africana e a lei 10.639**. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas: Edições Baoba, 2014.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Pólen, 2020. (Feminismos Plurais).

NOSELLA, Paolo. **Mario Alighiero Manacorda: um marxista a serviço da liberdade plena e para todos**. *Série-Estudos*, Campo Grande, n. 36, p. 15-30, jul./dez. 2013.

OBENGA, Théophile. **La Philosophie Africaine de la période pharaonique: 2780-330 avant notre ère**. Paris: L'Harmattan, 1990.

OBENGA, T. **O Sentido da Luta Contra o Africanismo Eurocentrista**. Tradução de Manuel Figueiredo Ferreira. Mangualde: Edições Pedagogo; Luanda: Edições Mulemba, 2013. (Coleção Reler África).

OGOT, B. A. (Ed.). **História Geral da África, V: África do século XVI ao XVIII**. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

OLIVEIRA, M. C. de. **Na Encruzilhada do Saber das Afro Memórias: intelectuais negros na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. 2023. 165 f. Dissertação (Mestrado Profissional Educação e Docência) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023

ODUDUWA. Centro Cultural. Disponível em: <https://oduduwa.com.br/?cont=centro-cultural>. Acesso em: 6 set. 2024.

PACHECO, Eliezer (Org.). **INSTITUTOS FEDERAIS: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Editora Moderna; Fundação Santillana, 2011.

PINHEIRO, Barbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta Brasil, 2023.

PINHEIRO, Barbara Carine Soares. **História Preta das Coisas: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras**. São Paulo: Livraria da Física, 2021.

PINHEIRO, Harald. **Continentes da filosofia, ornitorrinco e o pensamento decolonial**. Revista Ideação, [S.l.], v. 1, n. 48, jul./dez. 2023. DOI: 10.13102/ideac.v1i48.9229. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/revistaideacao/article/view/9229/8539>. Acesso em: 1 set. 2024.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RENNE, E. P. **Reinterpreting Adire Cloth in Northern Nigeria**. Textile History, v. 51, n. 1, p. 29-53, 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Katiúscia. Kemet, escolas e arcádeas: a importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e a lei 10639/03. 2017. 93 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Ensino) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2017.

RIBEIRO, Luciara dos Santos. **Reflexões e considerações a respeito da formação e perfil da Coleção Africana da Fundação Cultural Ema Gordon Klabin**. 2014. [180] f. Monografia (Graduação em História da Arte) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2014.

RIBEIRO, Ronilda. **Omuluwabi, Alakoso, teu caráter proferirá sentença a teu favor! Valores pessoais e felicidade na sociedade iorubá**. São Paulo: Cengage Learning, 2008. Acesso em: 28 maio 2025.

RIBEIRO, W. de G. **Sobre a didatização Adinkra no Brasil: por uma educação multicultural, radicalmente democrática**. Revista Interinstitucional Artes de Educar, Rio de Janeiro, V. 10, N. 1, p. 325-349, jan. 2024.

ROBAINA, José Vicente Lima; FENNER, Roniere dos Santos; MARTINS, Léo Anderson Meira; BARBOSA, Rena de Almeida; SOARES, Jeferson Rosa. **Fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa em educação em ciências**. Curitiba: Bagai, 2021.

ROSA, Liane Serra da; MACKEDANZ, Luiz Fernando. **A análise temática como metodologia na pesquisa qualitativa em educação em ciências**. Atos de Pesquisa em Educação, [S.l.], v. 16, e8574, 2021. DOI: 10.7867/1809-0354202116e8574. Disponível em:

<https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8574>. Acesso em: 6 set. 2024.

SALAMI, Sikiru. **Abiku e Egbé: A Dinâmica do Axé da Vida**. Oduduwa, 2019.

SALAMI, Sikiru. **Ajê: Orixá da Riqueza e Prosperidade**. Oduduwa, 2021.

SALAMI, Sikiru. **Cânticos dos Orixás na África**. São Paulo: Oduduwa, 1991.

SALAMI, Sikiru. **Ewé: O Poder das Plantas**. Oduduwa, s.d.

SALAMI, Sikiru. **Livro de Oriki**. São Paulo: Oduduwa, 1991.

SALAMI, Sikiru. **Olojó: Orixá do Tempo e dos Ciclos**. Oduduwa, 2022.

SALAMI, Sikiru. **O Poder dos Elementos do Axé**. Oduduwa, 2020.

SALAMI, Sikiru. **Ori: Orixá Pessoal e Guardião do Destino**. Oduduwa, 2018.

SALAMI, Sikiru. **Oxum: Orixá do Amor e do Progresso**. Oduduwa, 2019.

SALAMI, Sikiru. **Poemas de Ifá e valores de conduta social entre os Yoruba da Nigéria (África do Oeste)**. 1999. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

SALAMI, Sikiru. **A Mitologia dos Orixás Africanos - Volume 1: Xangô, Iansã, Oxum, Obá**. Oduduwa, s.d.

SALAMI, Sikiru. **Xangô: Orixá da Vitória e da Justiça**. Oduduwa, 2019.

SALAMI, Sikiru; RIBEIRO, Ronilda Iyakemi. **Exu e a Ordem do Universo**. 2. ed. São Paulo: Oduduwa, 2015.

SALAMI, Sikiru; RIBEIRO, Ronilda Iyakemi. **Omoluwabi, Alakoso, teu caráter proferirá sentença a teu favor! Valores pessoais e felicidade na sociedade iorubá**. São Paulo: Oduduwa, 2007. p. 179-214.

SANTOS, Antônio Bispo dos. Colonização, **Quilombos: modos e significações**. Brasília: INCTI; UnB, 2015.

SANTOS, E. C.; CASSELA, E. A. D. **Interface entre os fazeres matemáticos da cultura africana ganesa manifestados em tecidos e as práticas desenvolvidas em sala de aulas à luz da Etnomatemática**. Revista Eletrônica de Educação Matemática – REVEMAT, Florianópolis, v. 17, p. 01-22, 2022.

SANTOS, Pollyana dos; OLIVEIRA, Márcia Gonçalves de; PIRES, Poliana Daré Zampirolli (Org.). **PESQUISAS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: diálogos com as teorias do ensino e da aprendizagem**. Vitória, ES: Edifes, 2020.

SANTOS, Juana Elbein dos. **Os Nagô e a Morte: Pàdê, Àsèšè e o culto Égun na Bahia**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008, (Citado por MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; CURY, Carlos Roberto Jamil. Dermeval Saviani: uma trajetória cinquentenária. Interface (Botucatu), v. 21, n. 62, p. 497-507, 2017, p. 500)

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SEVERO, Ricardo Gonçalves. **Gaudêncio Frigotto: um diálogo sobre o contexto político e educacional brasileiro**. Conjectura, Caxias do Sul, v. 24, e019021, 2019. DOI: 10.18226/21784612.v24.e019021.

SOUZA, Luciana Karine de. **Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática**. Arquivos Brasileiros de Psicologia, [S.l.], v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019. ISSN 1809-5267. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1809-52672019000200005&script=sci_abstract. Acesso em: 6 set. 2024.

SOUSA, Ana Paula Moreira de; PRZYLEPA, Mariclei. **Gramsci e suas contribuições teóricas para a educação escolar**. In: Seminário Formação Docente: Intersecção Entre Universidade e Escola "Educação Pública em Tempos de Reformas", 4., 2019, Dourados. Anais. Dourados, MS, 2019.

THIONG'O, Ngugi wa. **Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature**. Harare: Zimbabwe Publishing House, 1994. ISBN 0-949225-38-X.

TOLEDO, Cézar de Alencar Arnaut de; VIEIRA, Helen Cristina de Oliveira. **Mario Alighiero Manacorda e a educação da classe trabalhadora na escola pública**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 60, n. 66, p. 1-20, e-29532, out./dez. 2022. DOI: 10.21680/1981-1802.2022v60n66ID29532.

VERGER, Pierre Fatumbi. **Orixás: deuses iorubás na África e no Novo Mundo**. Salvador: Corrupio, 2018.

VIANA, E. G. B. **Simetria Matemática Com Símbolos Adinkra: Uma Sequência Didática Para Educação Básica**. 2018. 119 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino das Ciências da Educação Básica) - Universidade do Grande Rio "Prof. José de Souza Herdy", Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades, Duque de Caxias, 2018.

VIDAL, J.; ARRUDA, D. de O. **Influências dos tecidos e das estamparias africanas na identidade e na cultura afro-brasileiras**. dObra[s] – Revista da Associação Brasileira de Estudos de Pesquisas em Moda, v. 15, n. 30, p. 91-114, set./dez. 2020

VIDAL, J.; ARRUDA, D. de O. **Reflexões em torno dos tecidos africanos como instrumentos da luta antirracista**. DAPesquisa, Florianópolis, v. 15, n. 24, p. 226-248, 2020

WILLIAM, Rodney. **Apropriação cultural**. São Paulo: Pólen, 2019. 208 p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro). ISBN 978-85-98349-96-1.