



UnB

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

**A HISTÓRIA DA ÁFRICA NOS LIVROS DIDÁTICOS:
REFLEXÕES SOBRE PNLD 2018**

ADÍNIA SANTANA FERREIRA

**BRASÍLIA
2021**

ADÍNIA SANTANA FERREIRA

**A HISTÓRIA DA ÁFRICA NOS LIVROS DIDÁTICOS:
REFLEXÕES SOBRE O PNLD 2018**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília para a obtenção do título de doutora em História.

Linha de Pesquisa: História Cultural: Memórias e Identidades

Orientador: Prof. Dr. Anderson Ribeiro Oliva

**BRASÍLIA
2021**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F383h Ferreira, Adinia Santana
 A história da África nos livros didáticos: reflexões
 sobre o PNLD 2018 / Adinia Santana Ferreira; orientador
 Anderson Ribeiro Oliva. -- Brasília, 2021.
 262 p.

 Tese (Doutorado - Doutorado em História) -- Universidade
 de Brasília, 2021.

 1. História da África. 2. Livro didático. 3. Ensino de
 História. 4. História da África nos livros didáticos. 5.
 Programa Nacional do Livro Didático 2018. I. Oliva,
 Anderson Ribeiro , orient. II. Título.

ADÍNIA SANTANA FERREIRA

**A HISTÓRIA DA ÁFRICA NOS LIVROS DIDÁTICOS:
REFLEXÕES SOBRE O PNLD 2018**

Tese defendida no Programa de Pós Graduação em História, nível Doutorado, do Departamento de História do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília (UnB).

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Anderson Ribeiro Oliva (UnB)
(Orientador/Presidente- PPGHIS)

Profa. Dra. Susane Rodrigues de Oliveira (UnB)
(membro examinador)

Profa. Dra. Leila Maria Gonçalves Leite Hernandez (USP)
(membro examinador)

Profa. Dra. Priscila Maria Weber (UFPEL)
(membro examinador)

Profa. Dra. Renísia Cristina Garcia Filice (UnB)
(suplente)

Para Heitor e Jefferson

AGRADECIMENTOS

O caminho que trilhei até aqui foi marcado pelo aprendizado, pelas desconstruções e pela descolonização do pensamento. Ele envolveu a definição do objeto de estudo, as leituras, a análise das fontes e a escrita da tese. Foram meses de isolamento e dedicação até a finalização deste trabalho. Expresso aqui a minha imensa gratidão a todos que estiveram comigo durante esta instigante trajetória: meus professores, meus familiares e meus amigos.

Agradeço, especialmente:

À Universidade de Brasília, por ser um espaço de tantas descobertas.

Ao meu orientador, professor Anderson Ribeiro Oliva que desde o início, acreditou nas possibilidades desta pesquisa. Sua competência, sua paciência, sua escuta atenta e seus apontamentos foram fundamentais para a realização deste trabalho.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal pela concessão do Afastamento Remunerado para Estudos. Essa oportunidade, de me dedicar integralmente ao curso de Doutorado, é fruto de uma série de longas lutas, travadas pela categoria de professoras e professores.

À minha mãe, por sempre me incentivar, aceitar as minhas escolhas e me mostrar, desde muito cedo, a importância do estudo.

À minha irmã, que tanto torceu e acreditou que daria tudo certo.

Ao Jefferson, com quem compartilho os melhores sonhos, alegrias e esperanças. Companheiro de tantas jornadas e aventuras. Por estar sempre ao meu lado, vibrando pelas minhas conquistas.

Ao Heitor, por alegrar todos os meus dias. Menino autêntico, lúcido e questionador, que só me enche de amor e orgulho.

Ao meu sobrinho Henrique, que nasceu durante o curso de Doutorado, por me proporcionar incontáveis momentos de alegria e leveza.

RESUMO

A presente pesquisa objetiva analisar as representações textuais e imagéticas sobre a África e os africanos nos livros didáticos de História. Além disso, reflete a respeito do lugar que a história africana e os historiadores africanos ocupam nas obras. O corpus documental da investigação é composto de cinco coleções de obras, selecionadas dentre as treze, aprovadas para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018. O recorte temporal dos conteúdos da história africana, investigados nos manuais escolares, engloba acontecimentos que vão do século VII ao XX. Ademais, segue um caminho investigativo que se aproxima da crítica ao eurocentrismo e da proposição da construção de novas formas de racionalidades e epistemologias. Portanto, abarca correntes teórico-acadêmicas como a “perspectiva africana” de História e os estudos pós-coloniais e decoloniais.

Palavras chave: História da África; Livro Didático, Ensino de História, História da África nos Livros Didáticos; Programa Nacional do Livro Didático de 2018.

ABSTRACT

This research aims to analyze textual and image representations about Africa and Africans in history textbooks. In addition, it reflects on the place that African historians occupy in the books. The documentary corpus of the investigation is composed of five collections of works, selected among the thirteen, approved for the *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) (National Textbook Program) of 2018. The temporal frame of the contents of African History, investigated in school books, encompasses events from the 7th to the 20th century. Furthermore, it follows an investigative path that approaches the critique of Eurocentrism and the proposition of building new forms of rationality and epistemologies. Thus, it encompasses theoretical and academic currents such as “African perspective” of History, postcolonial and decolonial studies.

Keywords: African History; Textbook; Teaching of History; African History in Textbooks; 2018 National Textbook Program.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Relação de livros didáticos do componente curricular História aprovados para o PNLD/2018.....	59
Tabela 2- Editoras que publicaram livros de História selecionados para os PNLDs de 2012, 2015 e 2018.....	60
Tabela 3- Classificação e número de exemplares de livros didáticos de História comprados nos PNLDs de 2012 e 2015.....	62
Tabela 4- Sumário de História, Sociedade e cidadania 1.....	65
Tabela 5- Sumário de História, Sociedade e cidadania 2.....	66
Tabela 6- Sumário de História Sociedade e Cidadania 3.....	67
Tabela 7- Sumário de História: das cavernas ao terceiro milênio 1.....	69
Tabela 8- Sumário de História: das cavernas ao terceiro milênio 2.....	70
Tabela 9- Sumário de História: das cavernas ao terceiro milênio 3.....	70
Tabela 10-Sumário de Por dentro da História 1.....	72
Tabela 11- Sumário de Por dentro da História 2.....	73
Tabela 12: Sumário de Por dentro da História 3.....	74
Tabela 13- Sumário de História Global 1.....	77
Tabela 14- Sumário de História Global 2.....	78
Tabela 15- Sumário de História Global 3.....	79
Tabela 16- Sumário de Contato História 1.....	81
Tabela 17- Sumário de Contato História 2.....	86
Tabela 18- Sumário de Contato História 3.....	82
Tabela 19- Obras citadas nos capítulos que envolvem a temática - História da África entre os séculos VII e XVIII.....	87
Tabela 20- Obras citadas nos capítulos que envolvem a temática A África e os africanos na diáspora atlântica.....	89
Tabela 21-Obras citadas nos capítulos que envolvem a temática - História da África entre os séculos XIX e XX.....	90
Tabela 22- Incidência dos vocábulos escravo/as e escravizados.....	154
Tabela 23- Independências africanas narradas nos livros didáticos.....	222
Tabela 24 -Temas da África Contemporânea.....	230

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- capa do livro História, Sociedade e Cidadania 1.....	64
Figura 2- Capa do livro História, das Cavernas ao Terceiro Milênio 1.....	68
Figura 3- capa do livro Por dentro da História 1.....	71
Figura 4- capa do livro História Global 1.....	75
Figura 5- capa do livro Contato História 1.....	79
Figura 6- Página introdutória do capítulo 12: África dos grandes reinos e impérios.....	99
Figura 7- Página introdutória do capítulo 6: África no tempo da escravidão.....	101
Figura 8- Página introdutória do capítulo 12: África reinos e impérios.....	103
Figura 9- Página introdutória do capítulo 12: Formações políticas africanas.....	104
Figura 10- Página introdutória do capítulo 12: Povos africanos.....	105
Figura 11- Mapa dos Reinos e impérios africanos (séculos VI ao XVI)	107
Figura 12- Mapa da África: reinos de diferentes períodos.....	108
Figura 13 Mapa dos Reinos de Gana, Mali e Congo.....	109
Figura 14 Mapa- África vegetação.....	110
Figura 15 Mapa do comércio transaariano (século X)	110
Figura 16 Mapa-Principais reinos africanos (séculos X a XVI)	111
Figura 17- Fotografia de Mesquita localizada na cidade de Tombuctu, na República do Mali, em 2009.....	125
Figura 18- Reino de Benin- século XII.....	128
Figura 19 - Escultura iorubá em bronze.....	131
Figura 20 -Cabeça do Oni Obalufon, Ifé.....	131
Figura 21 - Escultura em bronze.....	132
Figura 22- Escultura iorubá do Oni de Ifé.....	133
Figura 23-Placa de bronze de um guerreiro de Benin.....	133
Figura 24 - Placa de bronze do Benin.....	133
Figura 25- Placa de bronze do Benin.....	134
Figura 26 -Mapa- Luanda no século XVI.....	139
Figura 27- Página introdutória do Capítulo 4: Africanos no Brasil: dominação e resistência...	144
Figura 28- Página introdutória do capítulo 4: Escravidão e resistência.....	146
Figura 29- Página introdutória do capítulo. Africanos escravizados: as mãos e os pés dos senhores.....	148

Figura 30- Página introdutória do capítulo 3. A África e a chegada dos europeus.....	152
Figura 31- Página introdutória do capítulo 3: A economia na América portuguesa e o Brasil holandês.....	153
Figura 32- Johann Moritz Rugendas. Negros no Porão, 1835.....	166
Figura 33- Robert Walsh, 1828. Gravura da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.....	167
Figura 34- Robert Walsh e T.Kelly. 1830. Litogravura. Coleção particular.....	167
Figura 35- Modelo de navio negreiro em madeira (século XVIII)	168
Figura 36- Mapa da África Subsaariana em 1500.....	169
Figura 37- Mapa da África em 1500.....	171
Figura 38- Mapa dos povos africanos e tráfico de escravos (século XV-XIX)	172
Figura 39- Slave Barracoon - gravura anônima do século XIX.....	175
Figura 40- Ilustração publicada em um jornal missionário de 1856 que representa o litoral africano, local de onde saía grande parte dos escravizados.....	175
Figura 41- Gravura pertencente ao acervo da Biblioteca Nacional de Paris, França.....	177
Figura 42- Gravura exibida em jornada da descoberta da nascente do Nilo.....	179
Figura 43- Gravura de Olfert Dapper datada de 1686.....	180
Figura 44- Autor desconhecido. Fundação Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.....	181
Figura 45- Principais sítios palmarinos (século XVIII)	188
Figura 46- Principais quilombos no Brasil.....	189
Figura 47- Página introdutória do capítulo 10- África, Ásia e Oriente Médio.....	194
Figura 48- Página introdutória do capítulo 8: O processo de emancipação na África e na Ásia.....	195
Figura 49- Página introdutória do capítulo 8- Independências: África e Ásia.....	196
Figura 50- Página introdutória do capítulo 8- Movimentos de independência na África.....	198
Figura 51- Página introdutória do capítulo 9- África: a luta pela liberdade.....	199
Figura 52: Charge “A mosca vermelha”	201
Figura 53: Charge “Os larápios mundiais”	201
Figura 54- Charge The Rhodes Colossus.....	202
Figura 55- Varma/Rue des Archives/ Latinstock.....	202
Figura 56- África em 1880.....	209
Figura 57- Partilha da África (situação em 1942)	209
Figura 58- Possessões imperialistas no século XIX.....	210
Figura 59- O domínio estrangeiro na África (1885-1913)	210
Figura 60- África após a Conferência de Berlim (1884-1885)	211

Figura 61- Grafite representando Aimé Césaire.....	219
Figura 62- O poeta e ativista Aimé Césaire em 1949.....	219
Figura 63- Léopold Sédar Senghor, poeta e intelectual.....	220
Figura 64- Marcus Garvey em fotografia de 1940.....	220
Figura 65- Foto de Kwame Nkrumah.....	223
Figura 66-Fotografia de Jomo Kenyatta.....	225
Figura 67-Foto de Patrice Lumumba.....	227
Figura 68- Foto de Patrice Lumumba.....	227
Figura 69- Foto de Almícar Cabral.....	229
Figura 70- Foto de Agostinho Neto.....	229
Figura 71- Mural com pintura representando Samora Machel.....	229
Figura 72-. Atlas geográfico: espaço mundial.....	234
Figura 73- Mulheres em Darfur.....	239
Figura 74- Guarda costeira italiana resgata imigrantes africanos.....	241
Figura 75- Músico senegalês Baaba Maal.....	244
Figura 76- Músico nigeriano Fela Kuti.....	244
Figura 77- Escritor Ahmadou Kourouma nascido na Costa do Marfim.....	245

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I: Descolonizando saberes. Construindo novas epistemologias	
1.1. Considerações iniciais.....	23
1.2. A lei 10.639/2003 e suas repercussões no ensino da História da África.....	24
1.3. A História da África na “perspectiva africana”	31
1.4. Os estudos pós-coloniais.....	36
1.5. O eurocentrismo, o colonialismo e a colonialidade.....	44
1.6. Considerações parciais.....	52
CAPÍTULO II: O lugar da história africana nos manuais escolares. O Programa Nacional do Livros Didático de 2018	
2.1. Considerações iniciais.....	54
2.2. O livro didático como elemento da cultura escolar.....	54
2.3. O Programa Nacional do Livro Didático de 2018.....	57
2.3.1. A seleção das coleções.....	59
2.4. Conhecendo as cinco coleções selecionadas.....	63
2.4.1. História, Sociedade e Cidadania.....	64
2.4.2. História, das Cavernas ao terceiro milênio.....	67
2.4.3. Por dentro da História.....	71
2.4.4. História Global.....	75
2.4.5 Contato História.....	79
2.4.6. O lugar da história africana nos manuais escolares.....	83
2.5. O lugar dos historiadores africanos nos livros didáticos.....	86
2.6. Considerações parciais.....	96
CAPÍTULO III: A História da África entre os séculos VII e XVIII	
3.1. Considerações iniciais.....	98
3.2. Apresentando os “reinos” e “impérios” africanos aos leitores. Representações imagéticas e textuais sobre a África e os africanos na introdução dos capítulos.....	98
3.3. As hegemonias políticas africanas representadas nos manuais didáticos.....	106

3.4. As hegemonias políticas sudanesas.....	113
3.4.1. O “reino” de Gana.....	116
3.4.2. O “império” do Mali.....	119
3.4.3. O “império” Songai.....	123
3.4.4. Os iorubás.....	126
3.5. As hegemonias políticas de matriz banto.....	135
3.5.1. O “reino” do Congo.....	137
3.6. Considerações parciais.....	141

CAPÍTULO IV: A África e os africanos na diáspora atlântica

4.1. Considerações iniciais.....	143
4.2. Apresentando a diáspora africana aos leitores. Representações imagéticas sobre os africanos e afrodescendentes na introdução dos capítulos.....	143
4.3. Escravos e escravizados.....	154
4.4. As práticas de sujeição humana na África.....	156
4.5 As redes de comércio humano.....	161
4.6. A travessia pelo Atlântico.....	165
4.7. Os povos africanos que vieram para o Brasil.....	169
4.8. Representações imagéticas de africanos durante a diáspora atlântica.....	174
4.8.1. Reflexões sobre uso de imagens na literatura didática.....	182
4.9. As resistências à escravização.....	183
4.10. Considerações parciais.....	190

CAPÍTULO V: A História da África entre os séculos XIX e XX

5.1. Considerações iniciais.....	192
5.2. Apresentando as independências africanas aos leitores. Representações imagéticas e textuais sobre os africanos na introdução dos capítulos.....	193
5.3. A ocupação colonial europeia da África. 70 anos versus milênios de história.....	200
5.4. Resistências africanas à ocupação colonial.....	212
5.5. As narrativas das independências.....	217
5.6. Temas da África contemporânea.....	230
5.6.1. Os desafios dos novos estados africanos.....	231
5.6.2. As novas fronteiras africanas.....	233
5.6.3. O apartheid.....	235

5.6.4. O genocídio em Ruanda.....	237
5.6.5. Guerras, fome e tragédias.....	239
5.6.6. A diáspora africana pós-colonial.....	241
5.6.7. O cinema, a literatura e a música africana.....	242
5.7. Considerações parciais.....	246
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	248
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	251

INTRODUÇÃO

A investigação realizada na tese nasceu de uma série de várias inquietações relacionadas ao ensino de História da África. Em período anterior ao meu ingresso no curso de Doutorado trabalhei na EAPE (Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação), escola vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e voltada para a formação continuada de professores e demais servidores desse órgão do governo. Neste espaço, exerci o papel de professora/formadora onde elaborei e executei cursos de formação continuada para professores de História e áreas afins, voltados para História da África e Educação para as relações étnico-raciais, com o objetivo de atender às determinações da Lei nº 10.639/2003. O interesse em investigar como livros didáticos apresentam a história africana em seus conteúdos, se relaciona, diretamente, a este trabalho que desenvolvi, como formadora de professores.

Os livros didáticos eleitos como fonte principal deste e de vários trabalhos de pesquisa em diversas áreas como a História, Geografia, Educação, Literatura e Sociologia alcançaram, ao longo do século XX e XXI um papel de grande impacto na construção e circulação de conhecimentos científicos e de postulados ideológicos, tornando-se um dos símbolos da cultura material escolar. Essas inquietações, direcionadas às obras didáticas, foram estimuladas pelo desejo de compreender como o continente africano era abordado, quais discursos e representações eram veiculados sobre a África e suas sociedades e histórias, qual era o espaço que ocupava no interior das obras e como os autores dos livros dialogavam com historiadores africanos. São questões que a historiografia¹ tem discutido ao longo das últimas duas décadas

¹ Anderson Oliva foi um dos primeiros estudiosos africanistas a pesquisar a respeito da inserção da história africana na Educação Básica (BORGES, 2018, p. 164). Desde sua tese de doutoramento, concluída em 2007, o historiador publicou vários trabalhos que discutem as representações sobre África e os africanos no imaginário de estudantes, nos cursos de formação de professores, nos livros didáticos utilizados no Brasil, Angola, Cabo Verde e Portugal e em revistas de circulação nacional. Além disso, investigou a legislação educacional para o ensino de História da África e sua aplicabilidade. Duas de suas produções mais recentes são: *Desafricanizar o Egito, embranquecer Cleópatra: silêncios epistêmicos nas leituras eurocêntricas sobre o Egito em manuais escolares de História no PNL 2018*. Romanitas- Revista de Estudos Grecolatinos, n. 10, p. 26-63, 2017 e *Lições sobre a África. Colonialismo e racismo nas representações sobre a África e os africanos nos manuais escolares de História em Portugal (1990-2005)*. Curitiba: Appris, 2020.

Carlos M. Wedderburn também realizou reflexões importantes sobre o ensino da história africana. Propôs quinze recortes temáticos para o estudo de História da África no artigo *Novas Bases para o ensino da História da África no Brasil*. In: *Educação antirracista: caminhos abertos para a Lei Federal 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Para ele o ensino apropriado de História da África seria uma síntese com perspectivas teóricas e metodológicas de alguns dos principais historiadores africanos (BORGES, 2018, p. 171).

Outro estudioso, o sociólogo Luíz Fernandes de Oliveira, têm refletido a respeito da implementação da Lei 10.639. Sua tese de doutorado: *Histórias da África e dos africanos na escola: as perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular*, reflete a respeito da História da África na formação de professores.

com alguma atenção, e para as quais tentarei contribuir com uma abordagem inédita sobre obras ainda não tratadas em outras investigações. Desse modo, esta pesquisa nasceu da busca por tecer um quadro analítico, referenciado pela crítica ao eurocentrismo e pelo destaque da perspectiva africana, capaz de analisar as representações textuais e imagéticas sobre a África em parte dos livros didáticos de História destinados ao Ensino Médio, aprovados para o PNLD/2018.

O livro didático é um produto de alta complexidade, constitutivo da cultura material escolar. É um dos recursos pedagógicos mais usados na escola desde o século XIX. Possui linguagem própria e obedece a critérios como idade, vocabulário e nível de escolaridade. Procura universalizar conhecimentos históricos (o que deve ser percebido sempre com uma perspectiva crítica) e sintetiza informações apresentando um ponto de vista único. Sua elaboração, impressão e distribuição envolve saberes, autores, editores, ilustradores, pesquisadores de material iconográfico, avaliações governamentais, flutuações de mercado, projetos escolares, além da disponibilidade e do perfil de compradores e leitores finais. Os manuais didáticos estão vinculados, em última instância, ao universo editorial e à lógica cultural capitalista (BITTENCOURT, 2001, p. 301/LUCCA; MIRANDA, 2004, p. 124-131). Se constituem em depositários de conhecimentos e habilidades capazes de proporcionar a operacionalização de métodos de aprendizagem, fomentar determinadas ideologias e mentalidades e transmitir valores de grupos hegemônicos, podendo, ainda, desenvolver o senso crítico e a autonomia do estudante (CHOPPIN, 2004, p. 553), se trabalhados de forma adequada e em parceria com outras fontes de conhecimento.

Cabe ressaltar que as obras didáticas se constituem como veículos de discursos e representações, que, por sua vez, não podem ser vistos como neutros ou imparciais. Nesses livros prevalece o olhar dos escritores, referenciado pelas obras por eles consultadas, pelos programas governamentais que direcionam a abordagem de certas temáticas e por uma formatação e linguagem apropriada ao público a que se direciona, além de todos os demais fatores que envolvem as condições de produção do texto. Tendências teóricas, influências de escolas historiográficas, ideologias políticas, imaginários dominantes e epistemologias também fazem do livro didático um espaço de disputas. Portanto, comungo da percepção de Cardoso e Vainfas quando afirmam que “ao debruçar-se sobre um documento, o historiador deve sempre atentar para o modo através do qual se apresenta o conteúdo histórico que pretende examinar, quer se trate de uma simples informação, quer se trate de ideias” (1997, p. 377).

Este trabalho tem como objetivo geral analisar as representações textuais e imagéticas sobre a África e os africanos presentes em cinco coleções de livros didáticos de História,

aprovados para o PNLD/2018. Os objetivos específicos são: verificar se os livros didáticos escolhidos selecionam uma periodização específica da história africana que supere o padrão eurocêntrico; apontar o lugar que a história africana ocupa nos manuais didáticos em relação às histórias europeia, asiática e americana e brasileira; mostrar se as narrativas sobre o continente são tecidas pelo ponto de vista de sua própria história interna ou se permanecem dissolvidas nos feitos europeus; identificar como se dão as interlocuções dos autores dos manuais didáticos com as produções historiográficas sobre a África (sejam elas assinadas por historiadores africanos ou africanistas), utilizadas no corpo das obras e, por fim, averiguar se a História ensinada possui uma perspectiva afrocentrada ou eurocentrada.

As outras fontes consultadas para a realização desta pesquisa foram a documentação dos PNLDs de 2012, 2015 e 2018, que envolve editais, guias, pareceres e os manuais didáticos. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018 teve, para o componente curricular História, 13 coleções aprovadas. Para a efetivação da pesquisa selecionei cinco² coleções: *História Global*, *História, Sociedade e Cidadania*, *Contato História*, *Por dentro da História e História das Cavernas ao Terceiro Milênio*. Cada uma delas conta com três volumes que são utilizados pelos professores e alunos que cursam o primeiro, o segundo e o terceiro anos do Ensino Médio.

Para a seleção das coleções utilizei critérios que foram sendo cruzados a partir do projeto de pesquisa inicialmente proposto com as questões que foram sendo refletidas no decorrer da leitura dos manuais escolares. Primeiramente, considerei a abordagem da História africana que abrangesse o continente entre os séculos VII e XX. Em segundo lugar, consultei os PNLDs anteriores, de 2012 e 2015, com o objetivo de identificar as coleções mais compradas. Por fim, avaliei a variação entre as editoras, procurando investigar conjuntos de livros que possuíssem projetos editoriais diferentes.

Para a análise das representações imagéticas sobre a África e os africanos nos livros didáticos estabeleço o mesmo recorte temporal, ou seja, a história africana entre os séculos VII e XX, mesmo que em alguns momentos tenha sido necessário ampliar os recortes temporais em busca de uma compreensão mais adequada sobre a construção dessas imagens e discursos. Os

² BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História Sociedade e Cidadania*. São Paulo: FTD, 2016, v. 1, v. 2 e v. 3.
 BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. *História das cavernas ao terceiro milênio*. São Paulo: Moderna, 2016, v. 1, v. 2 e v. 3.
 CERQUEIRA, Célia; PONTES, Maria Aparecida; SANTIAGO, Pedro. *Por dentro da História*. São Paulo: Escala Educacional, 2016, v. 1, v. 2 e v. 3.
 COTRIM, Gilberto. *História Global*. São Paulo: Saraiva, 2016, v. 1, v. 2 e v. 3.
 DIAS Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINO, Marco. *Contato História*. São Paulo: Quinteto Editorial, 2016, v. 1, v. 2 e v. 3.

temas observados se encontram distribuídos em três capítulos: o primeiro envolve as sociedades africanas entre os séculos VII e XVIII; o segundo abarca do século XVI ao XIX por tratar, especificamente, da diáspora atlântica e o terceiro aborda temas contemporâneos que envolvem os séculos XIX e XX (e parte do XXI). Só não foram contemplados na investigação temas relacionados às sociedades africanas constituídas em período anterior ao século VII.

Procuo investigar as representações acerca da África e dos africanos nesses manuais didáticos a partir da análise discursiva das representações, por partir do entendimento de que esse tipo de fonte se caracteriza como uma ferramenta pedagógica e ideológica que traz em seu corpo textos, documentos, quadros, pinturas, ilustrações, fotografias e charges carregadas de “afirmações” e “verdades” a serem transmitidas a um público adolescente, em fase de formação.

Enquanto instrumento produtor e difusor de discursos, o manual didático traz consigo saberes e poderes que reverberam, por meio da escrita, da leitura e da troca, verdades sustentadas pelas formações discursivas (FOUCAULT, 1999, p. 40). Isso porque:

Todo conhecimento, uma vez aplicado ao mundo real, tem efeitos reais, e nesse sentido, pelo menos “torna-se verdadeiro”. Conhecimento quando usado para regular a conduta dos outros, leva à contração à regulação e ao disciplinamento de práticas. Então, não há relação de poder sem que a constituição correlativa de um campo de conhecimento, nem qualquer conhecimento que não pressupunha e constitua, ao mesmo tempo, relações de poder (FOUCAULT, 2015, apud HALL, 2016, p. 88).

De acordo com Stuart Hall, o discurso é entendido por Foucault como um sistema de representação. Para ele é o discurso, e não o sujeito, que produz conhecimento (HALL, 2016, p. 80). Ele define e produz o objeto do nosso conhecimento, governa a forma com que o assunto pode ser significativamente falado e debatido e influencia como ideias são postas em prática e usadas para regular a conduta dos outros. Assim como o discurso “rege” certas formas de falar sobre um assunto, definindo um modo de falar, escrever ou se dirigir a esse tema de forma aceitável e inteligível, também, por definição, “exclui”, limita e restringe outros modos (FOUCAULT, 2012, apud HALL, 2016, p. 80). Sua produção é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos, que têm por função conjurar seus poderes e perigos e determinar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 1999, p. 9).

Stuart Hall entende, por sua vez, que o representar está vinculado ao uso da linguagem, dos signos e das imagens (2016, p.31). O sociólogo e teórico da cultura concebe a representação como uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura. Ela é:

(...) a produção do significado dos conceitos de nossa mente por meio da linguagem. Ela é a conexão entre conceitos e linguagem que permite nos referirmos ao mundo real dos objetos, sujeitos ou acontecimentos, ou ao mundo imaginário de objetos, sujeitos e acontecimentos fictícios (HALL, 2016, p. 34).

As representações produzem sentido através da linguagem; essa, por sua vez, se apresenta envolvida em um processo global de construção de sentido (HALL, 2016, p. 32). Para Hall (2016, p. 36) “só somos capazes de nos comunicar porque compartilhamos os mesmos mapas conceituais e, assim, damos sentido ou interpretamos o mundo de formas semelhantes”.

Signos são organizados em linguagens e os usamos para palavras, sons ou imagens que carregam sentido. Eles indicam ou representam os conceitos e as relações que carregamos em nosso imaginário e que, juntos, constroem os sistemas de significado da nossa cultura. Sem eles, “jamais seria possível interpretar o mundo de maneira inteligível” (HALL, 2016, p. 37).

Para o processo de significação da cultura existem dois sistemas de representação que se relacionam. O primeiro nos faz dar sentido ao mundo pela construção de correspondências ou equivalências entre objetos, pessoas, acontecimentos e ideias. O segundo depende da construção de um conjunto de correspondências entre esse nosso mapa conceitual e um conjunto de signos, organizados em linguagens, que indicam ou representam conceitos. Assim, a relação entre “coisas”, conceitos e signos produzem sentido por meio da linguagem, sendo a representação o processo que liga esses três elementos (HALL, 2016, p. 38).

Stuart Hall apresenta três enfoques para explicar como a representação do sentido pela linguagem funciona: o reflexivo, o intencional e o construtivista. Na abordagem reflexiva o sentido é pensado como repousando no objeto, pessoa, ideia ou acontecimento. A linguagem funciona como um espelho para refletir o verdadeiro sentido. Na abordagem intencional o interlocutor é quem impõe seu único sentido ao mundo pela linguagem. As palavras devem significar o que seu locutor quer que signifiquem. Já na abordagem construtivista, não é o mundo material que transmite sentido, mas sim o sistema de linguagem que é usado para representar conceitos (HALL, 2006, p. 47-48).

As abordagens construtivista e intencional, elucidadas por Hall, contribuirão para o estudo das representações sobre a África presentes nos livros didáticos de História. As imagens construídas sobre a África, vinculadas às teorias racistas do evolucionismo social e elaboradas entre o fim do século XIX e início do XX, reforçam uma suposta inferioridade de seus povos, vinculando a existência e importância da História africana à ação “salvadora” e “civilizacional” da colonização europeia. A essa visão racista e colonialista que concebe os povos africanos como a-históricos, soma-se o pensamento pós-colonial que, com seus discursos eurocêntricos

e também racistas, apresenta uma África constituída apenas por golpes políticos, corrupção, epidemias, miséria e fome. O olhar pós-colonialista se constitui de signos que indicam ou referenciam fatos, pessoas e ideias que não fazem parte da realidade africana ou que se apresentam de forma distorcida e incompleta, mostrando que o mundo não é refletido no espelho da linguagem, mas, produzido dentro dela (HALL, 2006, p. 53 e 54).

A pesquisa agora apresentada ganha, portanto, relevância por almejar traçar um recorte que reflete como a África foi representada nos manuais didáticos selecionados, elegendo, como caminho investigativo, as seguintes trilhas: a) a crítica à colonialidade do saber, que colonizou os saberes africanos, encobrindo sua história e impondo um padrão eurocêntrico de pensamento; b) a ênfase na perspectiva africana, por conceder centralidade à história interna do continente, que tem uma periodização própria³, independente dos paradigmas temporais eurocêtricos; c) a influência da eclosão dos estudos pós-coloniais na década de 1970 que representam a união de saberes de diversos continentes em oposição ao pensamento imperialista europeu.

A crítica à colonialidade do saber, que apagou a história de “outros” povos em detrimento da história europeia, proporciona um olhar mais atento acerca do modo como a história africana está sendo contada nos manuais didáticos. Ela está relacionada às formas de controle do conhecimento, uma vez que o eurocentrismo construiu um padrão de saber hegemônico, o que gerou a repressão, negação e o apagamento de outras formas de conhecimento não ocidentais.

A “perspectiva africana”⁴ se constitui de um olhar internalista sobre o continente, a partir do ponto de vista dos próprios africanos: “a escrita de uma história da África por ela mesma” (BARBOSA, 2012, p. 46 e 73). Nessa perspectiva, os africanos passam a ser, ao mesmo tempo, agentes e sujeitos históricos de sua própria narrativa, abandonando o papel de coadjuvantes da história europeia e constituindo uma história vista do interior, a partir do polo africano, e não medida por padrões e valores estrangeiros (KI-ZERBO, 2010, p. LII).

Esse pensamento endógeno conta, ainda, com três abordagens complementares: o regionalismo, o difusionismo intra-africano e o sujeito africano (BARBOSA, 2012, p. 49,50 e 51). A primeira se constitui de uma análise de longa duração, em âmbito local, dos elementos

³ Periodização compilada: 1. Neolítico e África Antiga (10 mil – ao séc. VI d.C.): movimentos populacionais e comércio interno 2. África entre o século VII-XVII: expansão do islamismo 3. África entre o séc. XVII e 1880: consolidação do tráfico e da expansão econômica ocidental. 4. África entre 1880 e os dias atuais. Ver: BARBOSA, 2012, p. 167.

⁴ Perspectiva metodológica proposta pelos autores da coleção História Geral da África e estudada na tese de doutorado de Muryatan Barbosa, intitulada: A África por ela mesma: a perspectiva africana na História Geral da África (UNESCO).

fundamentais que explicariam a história de uma região africana, específica, particular. A segunda coloca a história africana na difusão de elementos e dinâmicas internas ao continente; temas como movimentos migratórios, redes econômicas e as influências culturais de alguns povos sobre outros são relatados. A última almeja mostrar amplamente a atuação política dos sujeitos africanos.

Os estudos pós-coloniais apresentam como proposição a ressignificação de epistemologias eurocêntricas. Nasceram entre pensadores e ativistas no contexto das lutas anticolonais. Num primeiro momento concretizaram-se na reação à violência da colonização; em fase posterior, contaram com várias vertentes de intelectuais que escreviam acerca da desmontagem do sistema colonial e da descolonização das ideias. Entre os principais paradigmas do movimento estão: o nacionalismo anticolonial, as releituras marxistas e o impulso pan-africanista, em que a raça predominou como postura anti-imperialista.

Todas essas questões levantadas pela presente pesquisa são analisadas ao longo de cinco capítulos. No primeiro capítulo – “Descolonizando saberes. Construindo novas epistemologias” –, apresento as correntes teóricas que irão nortear a escrita do trabalho. Elas têm em comum a crítica ao eurocentrismo, a descolonização dos saberes e a proposição de novas epistemologias. Inicialmente discorro sobre as repercussões da Lei Nº 10.639/2003 e seus impactos no ensino da História da África no Brasil. Depois procuro discutir a “perspectiva africana de história”, que apresenta um olhar internalista sobre o continente e estabelece como premissa a escrita da história africana “por ela mesma”. Num terceiro momento abordo os estudos pós-coloniais. Essa corrente de pensamento teve sua origem nas lutas anticoloniais e se fortaleceu a partir da década de 80. Por fim, abordo os “estudos decoloniais”, discussões que agregam estudiosos latino-americanos que aproximam suas pesquisas à crítica à modernidade ocidental.

O segundo capítulo – “O lugar da história africana nos manuais escolares. O Programa Nacional do Livro Didático de 2018” – se inicia com a discussão que aborda o livro didático como elemento constitutivo da cultura escolar. Em seguida, apresento o PNLD/2018 e analiso, individualmente, as coleções eleitas para a pesquisa. Prossigo com a análise dos sumários dos livros com o intuito de apontar o lugar que a história africana ocupa em cada obra. Finalizo analisando os historiadores citados nos textos. As citações informam o nível de aproximação ou distanciamento com historiadores africanos.

No terceiro capítulo – “A História da África entre os séculos VII e XVIII” –, investigo as narrativas construídas pelos livros didáticos a respeito das hegemônias políticas africanas de Gana, do Mali, de Songai, do Congo e dos povos iorubás. Esses Estados foram marcados por deslocamentos, por exércitos fortalecidos e pelas redes comerciais. Me debruço sobre as

páginas introdutórias dos capítulos e discuto como as fontes orais, árabes, europeias e as escavações impactaram na elaboração dos discursos sobre a África. Também debato a relação entre mito e História como narrações complementares que explicam as possíveis origens dessas sociedades e finalizo ao questionar o caráter externalista, no qual a história do continente é contada a partir da influência do Islã e de Portugal.

No quarto capítulo – “A África e os africanos na diáspora atlântica” –, estruturo a minha reflexão a partir de nove tópicos listados a seguir: a análise da página introdutória de cada capítulo; o uso das categorias “escravo” e “escravizados”; as redes de comércio humano; a travessia pelo Atlântico; as práticas de sujeição na África; as resistências à escravização; os povos africanos que vieram para o Brasil; as representações imagéticas dos africanos durante a diáspora atlântica e o uso de imagens na literatura didática.

No quinto capítulo – “História da África entre os séculos XIX e XX” –, problematizo os textos e as imagens nas páginas introdutórias dos capítulos dos livros didáticos. Em seguida, abordo a partilha europeia da África, as resistências africanas à ocupação colonial e os processos de independências. Ao final, trato de temas contemporâneos tais como os desafios dos novos estados africanos, as novas fronteiras, o apartheid, o genocídio em Ruanda, a fome, as guerras, as “tragédias”, a nova diáspora africana, o cinema e a música africana.

CAPÍTULO I

DESCOLONIZANDO SABERES, CONSTRUINDO NOVAS EPISTEMOLOGIAS

1.1. Considerações iniciais

O objetivo principal dessa investigação foi analisar os discursos e narrativas construídos sobre a História da África nos livros didáticos de História, selecionados para o Programa Nacional do Livro Didático de 2018. Analisei, nas obras, as representações textuais e imagéticas elaboradas sobre o continente africano, a partir do olhar de especialistas na temática, historiadores, cientistas sociais e filósofos africanos e africanistas. Neste primeiro capítulo, abordo as contribuições de algumas das correntes teórico-acadêmicas e insurgentes que nortearão a escrita deste trabalho. Elas têm em comum a crítica ao eurocentrismo, ao racismo e ao imperialismo, propondo a descolonização dos saberes e a elaboração/adoção de novas epistemologias. Acho muito importante destacar a contribuição política desta tese para o campo do ensino de história - que é desvelar a historicidade dos discursos sobre a história da África, problematizando o modo como apontam para a persistência da colonialidade do saber-poder com o eurocentrismo e racismo epistêmico na educação escolar. Acho que é esse ponto forte da sua tese e que poderia ser mais bem realçado no resumo, introdução e conclusão, para dar uma ideia da sua grande contribuição com esse estudo.

Primeiramente, realizo um balanço sobre os estudos que analisam a Lei nº 10.639/2003 e suas principais repercussões no ensino da história africana no Brasil. A trajetória que envolveu a redação, a proposição, a tramitação e a promulgação do texto legal foi fomentada por reivindicações históricas do movimento negro brasileiro. No ano seguinte, a elaboração das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” contribuiu para nortear o ensino da história africana, bem como para impulsionar os primeiros passos em direção à aplicabilidade da lei.

Em momento posterior, trato da “Perspectiva africana de História”. Tal perspectiva, dominante, por exemplo, nos oito volumes da coleção “História Geral da África”, apresenta um olhar internalista sobre o continente, valoriza a escrita da história africana por “feita por africano” e estabelece como fontes o cruzamento de documentos escritos, tradições orais e achados arqueológicos. Essa concepção norteará a análise dos livros didáticos.

Em um terceiro momento, apresento algumas das correntes críticas ao eurocentrismo. Essas escolas de pensamento, abordam questões políticas e teóricas que realizam importantes reflexões sobre os impactos do colonialismo e do racismo. Originam-se no período das lutas anticoloniais e se fortalecem a partir da década de 60. A análise de seus expoentes africanos, indianos, afro-americanos, afro-caribenhos e africanos da diáspora são referências relevantes para esta investigação.

Por fim, abordo o eurocentrismo e a colonialidade do saber, conceitos que estão inseridos nas problemáticas dos “estudos decoloniais”. As discussões agregam pensadores latino-americanos que aproximam suas pesquisas à crítica da modernidade ocidental. Sendo assim, esses autores compartilham enunciados teóricos que apontam a origem da modernidade e sua relação com o poder imposto pelo colonialismo que subalterniza, intelectualmente, os povos que se localizam fora do circuito ocidental.

1.1. A Lei nº 10.639/2003 e suas repercussões no ensino da História da África

Desde a promulgação da Lei nº 10.639/2003, diversos debates e ações foram construídos em torno de sua aplicabilidade e implementação. Para atender às determinações da nova legislação, muitos cursos graduação em História⁵, que não ofertavam disciplinas sobre História da África em sua grade curricular, passaram a oferecê-las. Universidades⁶ e centros de formação de professores se preocuparam em realizar cursos de especialização e formação continuada para profissionais que já atuavam na docência. Ocorreram, também, mudanças nos currículos⁷ do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e do Superior por meio da inserção de conteúdos voltados à temática africana. Além disso, muitos livros didáticos sofreram alterações, passando reservar capítulos para a história africana.

De acordo com Oliva (2009, p. 144-145), a História da África nos currículos e nos livros didáticos brasileiros até a década de 1990, era retratada de forma secundária e eurocentrada. O continente era associado apenas à expansão marítima dos séculos XV e XVI, ao tráfico de

⁵ No cenário nacional, a história do continente africano nas universidades foi, por muito tempo, abordada como uma temática inserida em disciplinas como História Moderna e Contemporânea, estando, por longo período, praticamente inexistente na graduação de História. Foi no final da década de 1980 para o início dos anos 90 que se constituiu como disciplina acadêmica e passou a ser ofertada em Brasília, São Paulo, São Luís e Salvador (PEREIRA, 2012, p. 123-127).

⁶ Na Universidade de Brasília, a disciplina História da África entrou no currículo em 1986 como obrigatória; e, um período depois, passou a ser optativa. Foi somente em 2009 voltou a ser novamente obrigatória, mantendo-se assim até os dias atuais (OLIVA, 2009, p. 192).

⁷ Os currículos estaduais são referenciados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013 e pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a partir de 2018, ano em que foi publicada.

escravizados, ao colonialismo e ao imperialismo. Essa seleção de conteúdos começou a sofrer alterações a partir de 1996. Nesse ano houve a publicação da Lei nº 9394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Dois anos depois, em 1998, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que apontavam para uma possível mudança acerca dos conteúdos sobre a “pluralidade cultural brasileira”. Esta esteve relacionada à inclusão da história africana, entre os séculos VII e XVIII, em alguns volumes de manuais escolares dos anos finais do Ensino Fundamental⁸ publicados no ano de 1999. Contudo, foi a partir da promulgação da Lei nº 10.939/2003, que os conteúdos de história africana começaram a ocupar, com mais frequência, algumas páginas dos materiais didáticos, graças à forte influência das ações do Movimento Negro brasileiro.

A proposição da Lei 10.639/2003 foi fortemente influenciada pelas ações no Movimento Negro Brasileiro. Cabe ressaltar que os movimentos de resistência negra sempre existiram no Brasil. Os quilombos, a capoeira, as irmandades religiosas, os terreiros de candomblé e o samba são algumas das manifestações de resistência à escravidão e ao racismo que atravessaram o período colonial, imperial e republicano (DOMINGUES, 2007, p. 101-102). No entanto, foi no período republicano que o movimento negro se institucionalizou. A primeira fase compreendeu o período entre 1889 e 1937. Esse período ficou marcado pelo fortalecimento da imprensa negra e pelo nascimento da Frente Negra Brasileira (FNB), no estado de São Paulo. Essas e outras organizações se basearam na afirmação positiva de uma identidade racial como forma de integrar o negro na sociedade brasileira (DOMINGUES, 2007).

A segunda fase do movimento negro compreendeu ações entre os anos de 1945 e 1964. Foi marcada pela atuação no campo político, educacional e cultural. O Teatro Experimental Negro, liderado por Abdias do Nascimento, enfatizou a luta pela conquista dos direitos civis. Além disso, a imprensa negra ganhou força nos jornais de protesto. A terceira fase, entre 1978 e 2000, foi marcada pelo surgimento de centenas de entidades negras, com destaque para o Movimento Negro Unificado (MNU). Foi nesse período que os movimentos reforçam a sua aproximação dos partidos políticos e sindicatos. A quarta fase teve início nos anos 2000 e se caracteriza pela ampliação do debate político, pela criação de entidades negras no mundo acadêmico, como a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e Negras (ABPN) e por múltiplas manifestações culturais oriundas das periferias como, por exemplo, o hip hop. É marcada pelas múltiplas modalidades de protesto e diálogo com o Estado e diversos setores da sociedade brasileira (DOMINGUES, 2007, p. 120-122).

⁸ Correspondentes, na época, da 5ª à 8ª série.

A trajetória que envolve a elaboração, tramitação e aprovação da Lei nº 10.639 é retratada por Xavier e Dornelles (2009, p. 573-574). De acordo com as autoras, logo após a promulgação da Constituição de 1988, o então deputado federal Paulo Paim (hoje Senador da República) apresentou à Câmara dos Deputados o primeiro projeto que, mais tarde, iria originar o texto de 2003. A proposição foi aprovada, mas ficou arquivada em 1995, depois de ficar parada por 8 anos. No ano de 1995, o deputado Humberto Costa apresentou o Projeto de Lei nº 859/95 (XAVIER; DORNELLES, 2009, p. 173), aprovado na Comissão de Educação da Câmara e novamente arquivado, pois o parlamentar não se reelegeu.

A terceira tentativa ocorreu no ano de 1999, devido à articulação do Movimento Negro com os parlamentares Bem-Hur Ferreira e Esther Grossi. Após tramitar pelas Comissões de Educação, Cultura e Desporto (CECD) e Constituição, Justiça e Redação (CCJR), o projeto cumpriu o prazo de cinco sessões à espera de ementas que, no entanto, não chegaram a ser apresentadas. Com o prazo esgotado, o Projeto de Lei nº 259/1999 recebeu o parecer favorável do redator da CECD, o deputado Evandro Milhomen. Em momento posterior, foi encaminhado ao Senado, tendo sido aprovado, depois de nove meses, como a Lei nº 10.639, sendo depois remetido ao Conselho Nacional de Educação. A comissão de redação promoveu ajustes no texto para adequá-lo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei nº 9.394/1996). Depois de toda essa trajetória, o texto final foi final promulgado no dia 10 de janeiro de 2003, sem discussões no plenário ou acréscimos. (XAVIER; DORNELLES, 2009, p. 574).

Ainda de acordo com Xavier e Dornelles (2009, p. 174-175), que pesquisaram os relatórios parlamentares, não houve nos registros nenhuma manifestação, comoção ou protesto por parte dos parlamentares. Mesmo com o chamado à atenção ao quadro histórico da exclusão social do negro como razão para a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira. As autoras afirmam que, aparentemente, ocorreu um consenso em torno da ação afirmativa/valorizativa. No entanto, chamam a atenção para o fato de que, anos antes, projetos que defendiam os mesmos pressupostos, foram rejeitados pelos parlamentares e arquivados na Câmara e no Senado Federal. Tal ausência de polêmica e embate político poderia indicar a falta de compressão dos deputados acerca de uma lei que iria alterar a LDB e provocar mudanças significativas na política educacional brasileira.

Cabe ressaltar que mesmo havendo aproximação entre as políticas de promoção da igualdade racial e as políticas de ação afirmativa esses termos não são sinônimos. Há, no mínimo, três tipos de políticas ou ações de combate ao racismo e às desigualdades raciais. As ações repressivas visam combater o ato discriminatório usando a legislação criminal existente.

As ações afirmativas cumprem o papel de combater a discriminação indireta que não se manifesta, explicitamente, em atos discriminatórios, mas em formas veladas de um comportamento que causa exclusão. Elas têm como objetivo o combate ao resultado da discriminação. São medidas temporárias que buscam garantir a oportunidade de acesso de grupos discriminados, alargando a sua participação em diferentes setores da vida econômica, política, institucional, cultura e social. As ações valorizativas, por sua vez, possuem caráter permanente. Têm por objetivo atingir não só a população racialmente discriminada, mas, toda a população. Possibilitando, desta maneira, a identificação com a diversidade étnica e cultural. Visam combater estereótipos negativos, historicamente construídos e consolidados na forma de preconceitos e racismo (JACCOUD; BEGHIN, 2002, p. 55-56 apud. SANTOS, 2014, p. 41-42).

Sancionada pelo presidente da república Luíz Inácio Lula da Silva, a Lei alterou a LDB, acrescentando os artigos 26-A e 79 B.:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’ (BRASIL, 2003).

No dia 21 de março de 2003, foi criada a Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial (SEPIR), órgão que propiciou aos estados, municípios e Distrito Federal meios de organização e estabelecimento de políticas voltadas ao combate ao racismo e à inclusão política, econômica e social da população negra. No ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio de seu Conselho Pleno, instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (Resolução nº 1/2004), tendo como relatora a pesquisadora e ativista Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Tais diretrizes passaram a ser observadas pelos diversos níveis e modalidades de ensino da educação brasileira e pelas instituições que oferecessem formação inicial e continuada aos professores (BRASIL, 2004). Ademais,

forneem orientaões, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação de práticas educacionais.

Entre as principais metas, descritas no documento, estão a formação de cidadãos atuantes e conscientes, o reconhecimento e a valorização da identidade, da história e da cultura dos afro-brasileiros e africanos, além da busca por canais de comunicação com o movimento negro (BRASIL, 2004, p. 19-23). Também estão em destaque: a valorização da articulação entre o passado, presente e futuro pelo reconhecimento das raízes africanas; a divulgação do pensamento e de pensadores de matriz africana a afro-brasileira, nas diferentes modalidades de ensino; a celebração de congadas, moçambiques, maracatus, rodas de samba e diversas outras danças, ritmos e musicalidades e o mapeamento dos remanescentes de quilombo espalhados no território brasileiro.

A História da África, de acordo com a proposição das diretrizes, deveria ser tratada numa perspectiva positiva. Deveria ainda, ser articulada com a história dos afrodescendentes no Brasil. Elementos como a ancestralidade, a religiosidade e a memória, tão essenciais nas culturas africanas, deveriam ser priorizados. Entre os temas sugeridos para a abordagem nas escolas destacamos os seguintes:

(...) aos núbios e aos egípcios, como civilizaões que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; – às civilizaões e organizaões políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbabwe; – ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; – ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; – às lutas pela independência política dos países africanos; – às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; – às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; – à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; – à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; – aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora (BRASIL, 2004, p. 21- 22).

O documento também estimulava o fomento de cursos voltados aos professores e demais profissionais de educação (BRASIL, 2004, p. 24) cuja formação inicial ou continuada deveria discutir temas como o racismo, discriminaões, intolerância, preconceitos, estereótipos, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença e multiculturalismo. Ademais, a formação deveria fornecer materiais e textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e da aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.

No que tange aos livros didáticos o documento estabelecia a revisão dos conteúdos, com o objetivo de promover a correção de equívocos e distorções em obras já publicadas. Para as novas publicações, há a previsão da supervisão do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que passaria a estabelecer critérios, previstos nessas diretrizes, para nortear a seleção prévia das obras que serão apresentadas aos professores, para escolha e utilização nas unidades de ensino nacionais (BRASIL, 2004, p. 25).

De acordo com Abreu e Mattos (2008, p. 12), as diretrizes trouxeram aos profissionais de História, professores e pesquisadores, novos desafios. Foram para o centro do debate conceitos como raça⁹, identidade negra, racismo, democracia racial, cultura afro-brasileira e pluralidade cultural. Houve a ampliação do campo de discussão com vistas ao aprofundamento dos conceitos e a sua contextualização no processo histórico.

Para Oliveira e Lins (2014, p. 371), as diretrizes abrem uma nova demanda no campo educacional brasileiro que se relacionam ao reconhecimento da identidade da população afrodescendente com o intuito de reinterpretar e ressignificar a História e as relações étnico-raciais no Brasil pela via dos currículos da Educação Básica. Tal renovação vem permeada de conflitos, tensões e inquietações que evidenciam a urgência da formação docente e da reformulação dos currículos e dos materiais didáticos.

De acordo com o historiador e antropólogo Wedderburn (2005, p. 133), a Lei nº 10.639 mobilizou uma reorientação epistemológica da interpretação da História incumbindo aos docentes o desafio de disseminar, para o conjunto da população, uma gama de conhecimentos multidisciplinares sobre o mundo africano. Entretanto, cabe ressaltar que os conteúdos estabelecidos pelo documento não fizeram parte da formação inicial de boa parte dos docentes, obrigando os mesmos a buscar o auxílio de uma formação continuada e bibliografia especializada.

Para ampliar a formação dos educadores e futuros profissionais da História, ocorreram diversas ações governamentais em torno da inserção da História Africana no ambiente escolar. Primeiramente, algumas universidades federais incluíram a disciplina História da África como obrigatória, nos cursos de bacharelado e licenciatura em História. Em segundo lugar, houve o aumento da oferta de formação continuada para docentes e os cursos de especialização (pós-

⁹ Etimologicamente, o conceito de raça veio do italiano *razza*, oriundo do latim *ratio* que significa sorte, categoria, espécie. Nas ciências naturais, foi utilizado, primeiramente, na Zoologia e na Botânica. No latim medieval, passou a designar a descendência e a linhagem. No século XVIII a cor da pele foi considerada como um critério fundamental para a divisão de raças. Neste contexto, a humanidade foi dividida entre brancos, negros e amarelos. No século XIX, a raciologia, teoria pseudo-científica serviu para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial. Hoje, o emprego desse conceito, nada tem de biológico. Ele é carregado de ideologia, relações de poder e dominação (MUNANGA, 2003, p. 1-6).

graduação lato sensu) e de extensão, ofertados para professores da Educação Básica, que passaram a abordar a temática da educação para as relações étnico-raciais e a história africana.

Wedderburn (2005, p. 133-135) propõe ainda algumas mudanças na forma como a história africana deveria ser estudada que devem ser levadas em consideração na formação inicial e continuada dos docentes que atuavam na Educação Básica e na Superior. Para o historiador, a África apresenta uma série de singularidades que precisam ser observadas. A enorme extensão territorial, a tipografia geográfica variada, a existência de mais de 2.000 povos com modos de organização diferenciados e a grande complexidade de fluxos migratórios são elementos que devem ser considerados com cautela para não incorrer em interpretações conflituosas, generalizantes e contraditórias.

Primeiramente, era preciso uma forte crítica à tradição eurocêntrica, que relacionava o início da história com a aparição da escrita. A África, sendo o berço das primeiras civilizações agrossedentárias e agroburocráticas, foi constituída por algumas sociedades que desenvolveram a escrita e por outras que potencializaram na tradição oral a transmissão cultural. A origem da humanidade é a porta de entrada para o ensino de História da África (WEDDERBURN, 2005, p. 137), portanto, a abordagem de tal conteúdo deveria passar pelo reconhecimento das singularidades do continente habitado por uma complexidade de povos que necessitam ser concebidos como agentes históricos cujas narrativas, de tradição tanto oral como escrita, produziram histórias e identidades próprias. Também era preciso reconhecer a importância da tradição oral como forma de narrativa e domínio da História.

A segunda consideração se relaciona com a racialização binária e sistêmica à qual a África foi submetida, apoiada em bases pretensamente científicas. Para Wedderburn (2005, p. 138-141) no decorrer dos mais de trezentos anos de tráfico humano transatlântico, no qual seres humanos foram submetidos à escravidão racial, foram sendo construídas representações depreciativas sobre os povos africanos, reforçadas pela ciência a partir do século XIX. Ademais, o impacto negativo da colonização sobre o desenvolvimento econômico, tecnológico, político, democrático, cultural e psicológico dos povos africanos reforçam todos os estereótipos negativos acerca do continente. Contudo, essa visão raciológica continua a afetar boa parte das obras direcionadas ao continente africano por serem, ainda, referenciadas pelas academias europeia e norte-americana.

A proposta de Wedderburn para o ensino de História da África no Brasil segue uma abordagem transversal, transdisciplinar e de longa duração, baseada em uma dupla diacronicidade: a intracontinental e a extracontinental (2005, p. 141). Sendo assim, a África

deveria ser estudada a partir de suas próprias estruturas, analisadas desde as inter-relações, dentro do próprio continente até o mundo extra africano. Desse modo, é preciso destacar como as sociedades africanas influenciaram outros povos.

Isolar a História da África da história do resto do mundo, como ainda continua sendo feito em muitas instâncias, equivale a contribuir para a opacidade da própria história dos povos extra africanos, além de colocar a história dos povos africanos em uma situação de ininteligibilidade histórica total. Para fugir desse lamaçal, não há muitas opções fora do restabelecimento dos complexos nexos existentes entre a história dos povos africanos entre si, desde a mais alta antiguidade até o presente, assim como restabelecer os nexos entre a África e mundo exterior (WEDDERBURN, 2005, p. 142).

Assim, o ensino da História da África no Brasil deveria ser balizado por historiadores africanos como Joseph Ki-Zerbo, Cheik Anta Diop, Elikia M' Bokolo e Théophile Obenga, entre outros. Segundo Wedderburn (2005, p. 158-159), esses autores, contribuem para a “descolonização intelectual”, na medida em que privilegiam o rigor científico e expressam conhecimento sobre a África a partir de dentro, por meio das mentalidades, cosmogonias, línguas e estruturas que moldam as sociedades africanas.

Nesse caminho, os estudos sobre a História da África no Brasil devem ser direcionados a partir de três fatores. Entre eles estão a alta sensibilidade empática para com a experiência histórica dos povos africanos, a permanente atualização e renovação dos conhecimentos balizada pela ciência e, por fim, a interdisciplinaridade, que propicia o cruzamento de fontes e informações que elucidam o passado e presente africano (WEDDERBURN, 2005, p. 161). Esses três elementos podem contribuir para a desconstrução dos estereótipos e preconceitos que infiltram nas perspectivas ocidentais sobre a história do continente africano.

1.2. A História da África na “perspectiva africana”

Os elementos centrais para a construção de uma perspectiva africana de história são abordados de forma muito consistente pelo historiador Muryatan Barbosa (2012, p. 18). Para Barbosa, trata-se de uma história essencialmente examinada a partir de seu interior, reflexo do modo como autores africanos percebem sua própria civilização. É ainda uma história científica que busca o reconhecimento do patrimônio cultural africano e os fatores que contribuem para a unidade do continente:

Ademais, esta definição da perspectiva africana permite tratá-la como uma prerrogativa histórica atual e universalista, que pode ser utilizada e refinada por pesquisadores de todo o mundo, independente de sua pertença nacional, étnico-racial ou mesmo ideológica. Afinal, o que a define é o comprometimento metodológico com uma percepção internalista e científica da África (BARBOSA, 2012, p. 49).

A “perspectiva africana”, opção epistemológica alternativa ao paradigma eurocêntrico, se constitui de um olhar internalista sobre o continente, a partir do ponto de vista dos próprios africanos, “a escrita de uma história da África por ela mesma” (BARBOSA, 2012, p. 46 e 73), realizada e narrada por africanos, que deixam o papel de coadjuvantes da história europeia, como bem elucidada Ki-Zerbo.

Outra exigência imperativa é que essa história seja, enfim, vista do interior, a partir do polo africano, e não medida permanentemente por padrões de valores estrangeiros; a consciência de si mesmo e o direito à diferença são pré-requisitos indispensáveis à constituição de uma personalidade coletiva autônoma. Certamente, a opção e a ótica de autoexame não consistem em abolir artificialmente as conexões históricas da África com os outros continentes (...). Mas tais conexões serão analisadas em termos de intercâmbios recíprocos e de influências multilaterais, nas quais as contribuições positivas África para o desenvolvimento da humanidade não deixarão de aparecer (KI-ZERBO, 2010, p. LII).

Segundo Ki-Zerbo (2010, p. XXXVI), para a construção da história africana na própria perspectiva, três foram as principais fontes consultadas. Elas são, respectivamente, os documentos escritos, a arqueologia e a tradição oral, todas elas apoiadas pela linguística e pela antropologia. Para a elaboração da coleção *História Geral da África*, a consulta a fontes escritas objetivou transpor um novo limiar crítico e qualitativo sobre a visão do passado africano. Esta foi realizada a partir da releitura de documentos já utilizados e o exame minucioso de registros ainda não explorados. Por exemplo, os registros das viagens de Ibn Battuta, passaram por uma releitura. Segundo o historiador, outras fontes ainda se encontram mal distribuídas no tempo e no espaço, sendo que, muitas delas, permanecem inexploradas. Um exemplo disso são os inventários de manuscritos presentes nas bibliotecas do Marrocos e nas bibliotecas particulares de grandes eruditos sudaneses, encontradas em cidades na curva do Níger.

Por outro lado, quase tão importante quanto a grande quantidade de documentos novos será a atitude dos pesquisadores ao examiná-los. É assim que numerosos textos explorados desde o século XIX ou mesmo depois, mas ainda no período colonial, reclamam imperiosamente uma releitura expurgada de qualquer preconceito anacrônico e marcada por uma visão endógena. Assim sendo, as fontes escritas a partir das escrituras subsaarianas (vai,

bamum, ajami) não devem ser negligenciadas (KI-ZERBO, 2010, p. XXXVII).

As descobertas arqueológicas concedem uma contribuição valiosa à história africana, sobretudo quando não há crônicas orais e escritas. Os objetos soterrados encontrados são indicadores de medidas das civilizações. Objetos de ferro, cerâmicas, peças de vidro e tecelagem encontrados revelam tecnologias, produções e estilo de vida de sociedades do passado. Devido à relevância desses objetos para a elaboração da história africana, a localização, a classificação e a proteção dos sítios arqueológicos africanos devem ser ações prioritizadas (KI-ZERBO, 2010, p. XXXVII).

A tradição oral pode ser considerada como repositório de criações socioculturais acumuladas pelos povos sem escrita (KI-ZERBO, 2010, p. XXXVII-XLIII). A palavra é envolvida com apologias, alusões, subentendidos e provérbios. O discurso da tradição pode ser histórico sob três pontos de vista. Em primeiro lugar, pode revelar um conjunto de usos e valores que animam um povo e que condicionam seus atos futuros pela representação de arquétipos do passado. Em segundo lugar, a recomposição do passado está longe de ser integralmente imaginária; nela se encontram fragmentos de lembranças. Por fim, a história falada tem várias origens que envolvem diversos grupos da comunidade. Sendo assim, as fontes orais não são apenas registros narrativos subalternos, elas têm caráter integral, que confere originalidade à história do continente.

A linguística é uma disciplina auxiliar para a escrita da História da África. Seus estudos podem mostrar, por exemplo, que as rotas e os caminhos de migrações, assim como a difusão de culturas materiais e espirituais, são marcados pela distribuição de palavras aparentadas. Tudo isso através de uma análise minuciosa do fato linguístico, com seus significantes de consoantes, vogais e tons, com latitudes combinatórias. Ki-Zerbo (2010, p. XLV) ressalta que o olhar da linguística para o continente africano deve se afastar de seu caráter etnocentrista, no qual as línguas indo-europeias estão no topo da evolução e a dos africanos no ponto mais baixo da escala.

Para entender melhor a História da África é necessário que Antropologia e a Etnologia rejeitem uma visão linear e vertical que coloca a Europa como pioneira no desenvolvimento da “civilização” em relação aos povos originários da Oceania, América e África. Tal concepção é constituída a partir de um discurso baseado em premissas discriminatórias e pretensa cientificidade na qual o “outro”, que é concebido como atrasado, bárbaro e selvagem, torna-se objeto de investigação. Sendo assim, os estudos antropológicos e etnológicos precisam rever

seus próprios procedimentos e ampliar a utilização de técnicas quantitativas e coletivas de pesquisa, racionalizando e objetivando o seu discurso (KI-ZERBO, 2010, p. XLVI-XLVII).

Quatro princípios norteiam a escrita da História da África na perspectiva africana, presente na coleção analisada. São eles, respectivamente, a interdisciplinaridade, a história vista do interior, a história dos povos africanos em seu conjunto e o cuidado com o factual em excesso. O primeiro, a interdisciplinaridade, na visão de Ki-Zerbo (2010, p. L-LII), tem uma enorme relevância. O cruzamento de áreas do conhecimento, como a arqueologia, a antropologia ou a linguística com a história africana amplia o olhar interpretativo do historiador diante das fontes escritas, orais ou arqueológicas.

O segundo princípio diz respeito a uma exigência interpretativa. Ela parte da concepção de que a história africana deve ser vista a partir de seu interior, do polo africano, e não medida por padrões de valores estrangeiros. Isso não significa abolir as conexões históricas da África com outros continentes; entretanto, tais conexões devem ser analisadas em termos de intercâmbios recíprocos e de influências multilaterais (KI-ZERBO, 2010, p. LIII). Tal concepção contribui para o exercício vital da memória coletiva africana em busca do reconhecimento de suas próprias raízes.

O terceiro princípio afirma que a história africana deve considerar os povos em seu conjunto. Sendo assim, necessita ser vista em sua totalidade, englobando a massa continental propriamente dita e as ilhas vizinhas. Os aspectos priorizados serão os intercâmbios inter-regionais milenares, mercadorias, técnicas, ideias, bens materiais e espirituais.

É necessariamente uma história dos povos, pois na África mesmo o despotismo de certas dinastias tem sido sempre atenuado pela distância, pela ausência de meios técnicos que agravem o peso da centralização, pela perenidade das democracias aldeãs, de tal modo que em todos os níveis, da base ao topo, o conselho reunido pela e para a discussão constitui o cérebro do corpo político. É uma história dos povos porque, com exceção de algumas décadas contemporâneas, não foi moldada de acordo com as fronteiras fixadas pela colonização, pelo simples motivo de que a posição territorial dos povos africanos ultrapassa em toda parte as fronteiras herdadas da partilha colonial (KI-ZERBO, 2010, p. LIV).

O quarto princípio estabelece que a História da África, deverá evitar “ser excessivamente factual”, para não correr o risco de destacar, em excesso, as influências e os fatores estrangeiros. Sendo assim, o estabelecimento de fatos-chave é tarefa primordial, ou até indispensável para definir o perfil original das transformações ocorridas no continente, onde os temas de interesse são as civilizações, as instituições e as estruturas. Esse princípio reforça que

a História da África “é necessária à compreensão da história universal, da qual muitas passagens permanecerão enigmas obscuros enquanto o horizonte do continente africano não tiver sido iluminado” (KI-ZERBO, 2010, p. LVII).

De acordo com Muryatan Barbosa a perspectiva africana possui três abordagens complementares, que são: o regionalismo, o difusionismo intra-africano e o sujeito africano (BARBOSA, 2012, p. 49, 50 e 51). A primeira se constitui de uma análise de longa duração, em âmbito local, dos elementos fundamentais que explicariam a história de uma região africana, específica, particular. A segunda coloca a história africana na difusão de elementos e dinâmicas internas ao continente, sendo relatados temas como movimentos migratórios, redes econômicas e as influências culturais de alguns povos sobre outros. A última almeja mostrar amplamente a atuação política dos sujeitos africanos.

A abordagem regionalista se caracterizaria pelo internalismo, no qual os autores realizam análises de longa duração em âmbito local, considerando os elementos fundamentais que explicam a história de uma região africana, em particular. Essa abordagem privilegia o estudo do ecossistema local/regional e do desenvolvimento técnico e sociopolítico das populações africanas. Segundo Barbosa (2012, p. 131), a cronologia da História Geral da África está de acordo com essa perspectiva correspondente ao período que vai do Neolítico à África Antiga (10mil-XII d.C.) até a África entre os séculos XII-XIX.

O difusionismo intra-africano (BARBOSA, 2012, p. 55) é um tipo de internalismo que enfatiza o caráter de difusão dos principais fatores explicativos para a história africana, para além do âmbito regional ou local. Destaca-se a ideia de movimento e a troca na explicação histórica. Seus temas primordiais são os movimentos populacionais, as influências culturais e o comércio internacional, tendo como fontes principais a linguística e a arqueologia. A cronologia na História Geral da África que segue essa abordagem engloba o neolítico e a África Antiga (10 mil a.C.- VII d.C.), a África entre os séculos VII e XVI, a África entre os séculos XVI e 1880 e a África entre 1880 até os fins do século XX.

A abordagem do sujeito africano constrói uma explicação histórica que visa destacar suas ações da forma mais ampla possível (BARBOSA, 2012, p. 95). Tal perspectiva se evidencia nos momentos históricos onde há dominação externa, como na diáspora e no colonialismo, concebendo o sujeito africano como um polo de resistência. A periodização que prioriza essa abordagem na História Geral da África envolve a experiência egípcio faraônica (3.200 a.C. a 332 a.C.), a civilização berbere magrebina (146 a.C. ao século XIV d.C.), as

diásporas africanas (séculos VII ao XX) e as resistências africanas ao colonialismo europeu (séculos XIX ao XX).

A consulta aos artigos que compõem a coleção História Geral da África, juntamente com a leitura de outros especialistas em história africana, norteia a análise dos livros didáticos neste trabalho. Isso porque a perspectiva africana se constitui de uma possibilidade interpretativa de contar a História da África “por ela mesma”, a partir da explicação histórica e científica. Nela há a predileção pelos fatores internos ao continente, em oposição aos elementos externos. Por essa razão são priorizados os movimentos populacionais, as influências culturais, o comércio, o regionalismo, os sujeitos e as resistências ao domínio estrangeiro. O capítulo “História da África entre os séculos VII e XVIII”, investiga as abordagens do difusionismo intra-africano, do regionalismo e do sujeito africano. Já os capítulos “A África e os africanos na diáspora atlântica” e “História da África entre os séculos XIX e XX” analisam, prioritariamente, a abordagem do sujeito africano.

1.3. Os estudos “pós-coloniais”

Os estudos pós-coloniais, investigações associadas a objetos históricos nem sempre prestigiados pela produção historiográfica, também dialogam com o objeto de estudo da pesquisa. Essa vertente, que se propõe a repensar de forma crítica as epistemologias eurocêntricas, emergiu entre pensadores/ativistas africanos no contexto das lutas anticoloniais. Seus discursos são constituídos por três paradigmas: o nacionalismo anticolonial, as releituras marxistas e o impulso pan-africanista, em que a raça predominou como postura anti-imperialista. Nasceram de um “fora do mundo”, de um sonho de uma nova forma de humanismo, não europeu, de uma leitura alternativa da modernidade global em que não bastou “descolonizar”, mas foi necessário, também, “descolonizar-se” (MBEMBE, 2014, p. 59).

Agregando críticas ao eurocentrismo, o pensamento pós-colonial propõe questões políticas e teórico-epistêmicas que procuram desconstituir a homogeneidade das visões de mundo não ocidentais ou marginalmente ocidentais (BARBOSA, 2010, p. 57-60). Sendo assim, tem um papel central a cumprir, trabalhando com alternativas locais, na cultura formal e no pensamento popular para obter a superação de paradigmas eurocêntricos dominantes.

Para Mbembe (2014, p. 64-68) há três momentos centrais no desenvolvimento do pensamento pós-colonial. O momento inaugural, corresponde às lutas anticoloniais e é marcado pelas reflexões sobre as violências e contradições diante de todos os processos de colonizações.

O discurso se baseia na “política de autonomia”, ou seja, no desejo daqueles que foram submetidos à colonização pela liberdade de expressão e atuação. O segundo momento, situado na década de 1980, é marcado pela publicação da obra *Orientalismo*, de Edward Said. Em oposição ao marxismo, sua contribuição mostrou que o projeto colonial não poderia se reduzir a um simples dispositivo militar econômico. Na sua visão, o projeto colonial era subentendido por uma infraestrutura discursiva, uma economia simbólica e todo um aparato de saberes marcados por violência física e epistêmica. O terceiro momento é influenciado pela globalização, evento que ocasionou a expansão generalizada da forma mercadoria e o seu embargo na totalidade dos recursos naturais e das produções humanas.

A crítica pós-colonial é o resultado da união de saberes oriundos de diversos continentes a partir de posicionamentos anti-imperialistas. Nasce como reação à violência e enfatiza a “humanidade por vir”, pelo distanciamento das figuras coloniais e raciais. Ou seja, “o fosso colonial” separou o pensamento ético europeu das suas decisões, práticas e políticas simbólicas (MBEMBE, 2014, p. 68-69). Tal pensamento também tenta desconstruir a montagem mental das representações e formas simbólicas que sustenta a infraestrutura do projeto imperial e configura-se como uma ideia que nasce da multiplicidade e da dispersão. Sua originalidade só se torna possível através do interstício, do entremeio, entre a extinção dos colonizadores e da colonização e a reescrita novas históricas. Dessa forma,

(...) o pensamento pós-colonial não é um pensamento anti-europeu. Pelo contrário, nasce do cruzamento entre a Europa e os mundos que outrora fizeram parte de seus territórios longínquos. Ao evidenciar como a experiência colonial e imperial foi codificada em representações, divisões disciplinares, as suas metodologias e os seus objetos, propõe uma leitura alternativa da nossa modernidade global. (...) Como tal, a Europa já não é mais o centro do mundo. Sua soberania tornou-se ancilar. O mundo contemporâneo é definitivamente heterogêneo, ou seja, constituído de uma multiplicidade de enredos governados pela lógica dúplice do entrelaçamento e do desprendimento (MBEMBE, 2014, p. 72).

De acordo com Shohat e Stam (2006, p. 74) o prefixo “pós” alinha o pós-colonialismo com o pós-modernismo, o pós-feminismo e o pós-estruturalismo. O termo foi adotado no final dos anos 80 para designar estudos que abordavam questões ligadas às relações coloniais e seus desenvolvimentos. Está relacionado aos países que conquistaram a sua independência após o fim da Segunda Guerra Mundial e às regiões com experiência diaspórica. Se fortaleceu nos círculos intelectuais progressistas da academia anglo-americana e “se apoia em substantivo de forte conotação teórica, o pós-colonialismo, termo que marca um estado, uma situação, uma

condição e uma época contemporânea” (SHOHAT; STAM, 2006, p. 74). Em outras palavras, consiste numa movimentação que se localiza além das teorias nacionalistas anticoloniais e de um ponto específico da História.

A teoria pós-colonial tem por objeto as identidades complexas e multifacetadas, apresentando uma dupla espacialidade que apaga cronologias diversas e visa abarcar a história das Américas, África e Ásia, continentes que tiveram suas independências conquistadas em épocas distintas¹⁰. Esta temporalidade “homogeneizante” do pós-colonialismo subestima as multiplicidades de localização, como também as relações políticas e discursivas entre as teorias pós-coloniais e as lutas e discursos anticoloniais (SHOHAT; STAM, 2006, p. 76).

Stuart Hall (2009, p. 99-102), em consonância com Shohat e Stam, considera o pós-colonialismo um conceito confusamente universalizado e homogeneizado que gera discriminações e silencia especificidades. Para Hall deve-se estabelecer com mais clareza em qual nível de abstração está sendo aplicado para, com isso, evitar a sua universalização. Não se restringe a descrever uma determinada sociedade ou época. Produz uma reescrita descentrada das grandes narrativas imperiais do passado.

As escolas dos estudos pós-coloniais abrangem palestinos, indianos, africanos, latino-americanos e estudiosos da diáspora, inseridos em universidades europeias ou norte-americanas. Em comum eles partilham a crítica à visão eurocêntrica e teleológica da modernização e a busca por um lugar de enunciação híbrido, no entremeio das fronteiras culturais (BARBOSA, 2010, p. 60-61). Um exemplo é a obra *Orientalismo* na qual o historiador e crítico literário palestino Edward Said desconstrói o discurso colonial a partir dos referenciais da arqueologia foucaultiana e discute as relações de poder e de saber. Influenciados por Said, os indianos Homi Bhabha e Gayatri Spivak ganharam reconhecimento internacional por apresentarem como objeto o estudo do colonialismo, interno e externo a partir de interpretações e análise do discurso das estratégias coloniais (BARBOSA, 2010, p. 58).

O também indiano Dipesh Chakrabarty, através das obras *Provincializando a Europa e Habitações da Modernidade*, expressa a sua autocrítica ao questionar se, de fato, a historiografia indiana contemporânea conseguiu criar uma genuína historiografia pós-colonial e subalterna. Segundo ele, há a ausência de uma postura adequada diante dos fatos sociais, nos quais a ciência social não teria muito a dizer. Ele defende a necessidade de uma visão teórica que insira a Europa em um *status* de província (BARBOSA, 2010, p. 58). Dessa maneira, o continente europeu deve ser, teoricamente, “provincializando”, para a dar lugar às suas

¹⁰ As Américas, entre os séculos XVIII e XIX, a África e a Ásia entre as décadas de 30 e 70 do século XX.

diferenças e, então, subtrair a ideia hiper-real da Europa enquanto local da racionalidade, ciência e modernidade.

No continente africano, entre a colonização e as independências (séculos XIX a XX), intelectuais nascidos na África ou em regiões relacionadas à diáspora, com formação acadêmica realizada em universidades norte-americanas ou europeias, passaram a expressar posicionamento crítico anticolonial diante dos efeitos da colonização das mentes. Entre eles estão Samuel Ajayi Crowther (1809-1891), Alexander Krummel (1819-1898) e Edward Wilmot Blyden (1832-1912). Somam-se a estes os afro-americanos das primeiras décadas do século XIX, como W. E. B. Dubois (1868-1963) e Marcus Garvey (1887-1940) e universitários como Kwame Nkrumah (1909-1972), Léopold Sédar Senghor (1906-2001), Cheikh Anta Diop (1923-1986) e Joseph Ki-Zerbo (1922-2006), entre outros.

Entre os anos 1930 e 1970, as principais discussões estavam alinhadas em torno de proposições que tinham por finalidade a crítica aos sistemas coloniais. Autores e ativistas como Aimée Césaire (1913-2008), Franz Fanon (1925-1961) e Edouard Glissant (1928-2011) apoiavam-se em premissas de um “nacionalismo negro-africano” e de uma “identidade negro-africana” cujos referenciais afrocentrados eram baseados nos escritos de Cheikh Anta Diop (SANCHES, 2012, p. 15-17 apud MACEDO, 2016, p. 280). A partir dos anos 70 houve a contribuição de teóricos e pesquisadores que faziam leituras marxistas como o egípcio Samir Amin (1931-2018), um dos principais representantes da vertente, que realizava análises a partir das condições estruturais concretas do continente africano (MACEDO, 2016, p. 282).

Paralelamente aos saberes orais, tradicionais e à experiência vivida que orientavam as formas de organização sociocultural dos povos anteriores ao período de domínio europeu, ganhou corpo um novo tipo de saberes, eruditos, fundados em pressupostos acadêmicos, científicos, que deu sustentação ao que se tem denominado de pensamento social africano (MACEDO, 2016, p. 281).

No cenário atual há diversos intelectuais africanos com trajetória acadêmica consolidada em importantes centros de ensino e pesquisa que articulam debates sobre a África, dentro e fora do continente (MACEDO, 2016, p. 283). Entre eles destacam-se Paulin Hountondji (1942), marfinês radicado na República do Benin; Valentin Mudimbe (1941), congolês radicado nos Estados Unidos; Anthony Kwane Appiah (1954), ganês e Achille Mbembe (1957), camaronês radicado na África do Sul.

Paulin Hountondji propõe a distinção entre a filosofia “propriamente dita” e a filosofia africana. A primeira, segundo ele, é constituída por um conjunto de textos e discursos explícitos

com a intenção filosófica. A segunda é reduzida à hipotética visão de mundo de um povo. A etnofilosofia, por sua vez, se fundamenta no todo ou na parte dessa visão de mundo, ficando restrita à tentativa de reconstrução de uma suposta filosofia coletiva (MACEDO, 2016, p. 284-285). Sua crítica se direciona à capacidade de essencialização dos conhecimentos africanos, que ficam fechados no anonimato, na tradição do mito e da oralidade.

O pensamento africano é transmitido através de gerações, fora da lógica do escrito. Sendo assim, o filósofo aposta no dinamismo interno das culturas e em seu pluralismo e defende o equilíbrio das relações de produção intelectual e de conhecimento. Uma racionalidade distanciada do eurocentrismo, que se preocupa em buscar o genuíno no particular e opta pela valorização da criação local expressa na ideia de endogenia e autoctonia (MACEDO, 2016, p. 284-285).

A proposição de Hountondji gira em torno do pressuposto de que africanos devem produzir conhecimento a partir de sua própria perspectiva, em suas palavras, “conhecer-se a si mesmo para transformar” (HOUNTONDJI, 2008, p. 158). O objetivo é desenvolver uma tradição de conhecimentos em todas as disciplinas com base em África, de modo que as questões a estudar sejam desencadeadas no seio das próprias sociedades africanas:

Por conseguinte, seria bom que houvesse coisas a acontecer também em África, e não sempre ou exclusivamente fora dela. Há que repor a justiça para o continente negro, fazendo com que todo o conhecimento acumulado ao longo de séculos sobre diferentes aspectos da sua vida seja partilhado com a gente que lá vive. Há que tomar medidas adequadas no sentido de possibilitar à África proceder a uma apropriação lúcida e responsável do conhecimento disponível, bem como das discussões e interrogações desenvolvidas noutras paragens. Uma apropriação que deve ir a par com uma reapropriação crítica dos próprios conhecimentos endógenos de África e, mais do que isso, com uma apropriação crítica do próprio processo de produção e capitalização do conhecimento (HOUNTONDJI, 2008, p. 158).

Segundo o pensador congolês Mudimbe, cuja obra de vem sendo construída desde a década de 1960, a compreensão da África é resultado de um emaranhado de discursos produzidos a partir do Ocidente. Nesse sentido, as representações sobre o continente são categorias construídas a partir de elementos etnocêntricos, o que teria interferido na compreensão das suas realidades concretas (MACEDO, 2016, p. 287). Na obra *A invenção da África* Mudimbe faz referências à concepção epistêmica e às práticas discursivas relacionadas às teorias de Michel Foucault. A episteme é por ele definida como as condições de possibilidade de todo o conhecimento, em teoria ou prática, a partir de paradigmas como função, norma,

conflito e regra, significado e sistema. Estes originam modelos discursivos e diversos regimes de enunciação (MACEDO, 2016, p. 287).

Mudimbe diferencia dois tipos de etnocentrismo: a filiação epistemológica está vinculada a uma atmosfera intelectual que confere à antropologia o seu estatuto como discurso, o seu significado como disciplina e sua credibilidade como ciência no campo da experiência humana. Já a atitude intelectual e comportamental varia de indivíduo para indivíduo (MUDIMBE, 2013, p. 36-38). A experiência colonizadora se constituiu pela fusão desses dois aspectos do etnocentrismo, sendo, por sua vez, completada pelo discurso do poder e do conhecimento, ao ponto de transformar a missão da antropologia em um projeto de aculturação. Por conseguinte, as teorias de expansão colonial e os discursos sobre o primitivismo africano enfatizaram certa historicidade e a promoção de um modelo específico de história.

O discurso africanista, segundo Mudimbe (2013, p. 9), consiste na possibilidade da filosofia fazer parte de um conjunto mais vasto do conhecimento na África. Ele cria condições para uma instrumentação teórico-conceitual aos filósofos e aos cientistas sociais que praticam suas disciplinas segundo preceitos estabelecidos pelo conhecimento acadêmico. Já a gnose africana significa apreender e questionar métodos de conhecimento, investigação e familiaridade com alguém. Para o filósofo, ela deve ser utilizada como uma ferramenta metodológica, vinculada a uma esfera mais ampla do saber, como possibilidade de ampliação do africanismo, ou seja, uma renovação epistemológica fundamental (MUDIMBE, 2013, p. 231).

Anthony Kwame Appiah recebeu várias influências culturais, por ter sido criado por uma mãe inglesa e um pai ganês. A partir de sua experiência pessoal diversificada, estabelece algumas maneiras de pensar o cosmopolitismo. Para ele ser cosmopolita é ter a possibilidade de conhecer e de influenciar outra cultura ou comunidade a partir de ideias e ações (AMORIM, 2015, p. 73-74). O desafio consiste em harmonizar a comunidade global com a diferença, a partir da noção de alteridade. Entretanto, não se devem tolerar ações que prejudiquem o indivíduo ou uma comunidade como, por exemplo, a ditadura, a exploração e a violência.

Appiah apresenta três noções a respeito do conceito de cidadania global. A primeira não estabelece a existência de um governo mundial único, mas entende que todos somos parte de uma comunidade global, independentemente da comunidade política, defendendo um governo único para acabar com a diferença entre os povos. A segunda defende que o bem-estar dos seres humanos é o bem-estar de todos. Portanto, todos devem se importar e aprender com

comunidades distintas. A terceira fala do valor do diálogo como propulsor da interação entre diferentes sociedades (AMORIM, 2015, p. 73).

A obra de Achille Mbembe é também marcadamente influenciada pelas teorias foucaultianas. Ele investiga os dispositivos de análise das instâncias de poder na modernidade a partir dos conceitos de biopolítica, biopoder e governabilidade. Essas definições, aplicadas ao contexto africano, ganham novos contornos e interpretações. Para Mbembe, Foucault não escapou do essencialismo epistêmico, ao deixar de lado as macroestruturas capitalistas que conferiram centralidade ao Ocidente, refletidas, por sua vez, nas Américas, na África e na Ásia em forma de racismo e colonialismo (MACEDO, 2016, p. 290).

Mbembe desenvolve análises macroestruturais das sociedades africanas nas últimas décadas do século XX, com destaque para os fatores internos e externos, que orientam suas transformações em âmbito político sociocultural e socioeconômico (MACEDO, 2016, p. 292). Os temas trabalhados visam à detecção de elementos transversais que atingem o continente africano e sua relação com restante do mundo:

(...) A Europa já não é o centro do mundo. A sua soberania tornou-se ancilar. O mundo contemporâneo é definitivamente heterogêneo, ou seja, constituído por uma multiplicidade de enredos governados pela lógica dúplice do entrelaçamento e do desprendimento. Essa heterogeneidade implica a existência de outras formas de vida e de outros modos de pensar, outras possibilidades de vida. Atualmente, o Outro já não é aquele que produz e inventa a Europa quando a mesma toma a seu cargo pensar-se sob o signo do universal (MBEMBE, 2014, p. 72).

O pensador camaronês traça uma leitura do cosmopolitanismo a partir da África, que recebe a denominação de afroplitanismo. O termo é empregado no lugar dos ideais do pan-africanismo e do discurso da negritude. É marcado pela circulação de pessoas, por processos de dispersão e imersão, pela capacidade de adaptação e recomposição das sociedades africanas. Estas, por sua vez, estariam abertas a diferentes graus de entrelaçamento e fusão, que conferem sua marca distintiva no mundo (MACEDO, 2016, p. 293), partindo de dentro do próprio continente, apresentando uma maneira endógena de perceber o mundo pelo viés da expressão artística, política e social (AMORIM, 2015, p. 79).

Logo, uma das possibilidades apontadas por Mbembe para “sair da grande noite” poderia acontecer por meio do afroplitanismo. Através dele, a África sai de si mesma e inaugura polos de passagem e circulação com diversas formas de expressão cultural e protagonismo intelectual através da literatura, da música e das artes. Ocorre pela entrada do

continente na nova era de dispersão por meio das diásporas que estão levando ao mundo o pensamento africano:

Logo a questão não reside unicamente no facto de que existe uma parte da história africana alhures, fora da África: existe também uma história do resto do mundo da qual os negros são, pela força das circunstâncias, os agentes e os depositários. De resto, o seu modo de estar no mundo sempre se pautou sob a marca, se não da miscigenação cultural, pelo menos, da imbricação dos mundos, numa lenta e, por vezes, incoerente dança com os signos que não dispuseram, de todo, do privilégio de escolher livremente, mas que conseguiram, tanto quanto possível, domesticar e fazer uso deles. A consciência dessa imbricação do aqui e do alhures, a presença do alhures no aqui e vice-versa, essa relativização das raízes e as filiações primárias a essa maneira de acolher, com pleno conhecimento de causa, o estrangeiro, o estrangeiro e o longínquo, essa capacidade de reconhecer a sua face do resto do estrangeiro e de valorizar os traços do longínquo no propínquo, de domesticar o in-familiar, de trabalhar aquilo que se aparenta inteiramente a uma ambivalência – é essa sensibilidade cultural, histórica e estética que assinala adequadamente o termo “afropolitanismo” (MBEMBE, 2014, p. 184).

Mbembe (2014, p. 178-180) aponta dois momentos marcantes do afropolitanismo. O mais antigo se destaca pela crítica pós-colonial e tem início nos primeiros anos da década de 70. Nesse período houve destaque para “Soleil des indépendances”, de Ahmadou Kourouma e “Devoir de violence”, de Yambo Ouologuem, obras que se diferenciam da negritude em vários quesitos e questionam muitos dos fundamentos do movimento. Um dos pontos dissonantes é que a questão da origem, tida como ponto central na negritude, não é priorizada. Na verdade, ela é substituída pela autocriação, gerada a partir da tensão entre o “si e o outro”. Isso produz a problemática da autoexplicação que consiste em não narrar histórias, mas refletir e defrontar-se com seu próprio eu. Logo, novas problemáticas ganham espaço, como a da autocriação e a do autoengendramento. Outro elemento de diferenciação se refere à relativização do conceito de realidade. Para a negritude, a diferença era considerada como um meio de reaver uma comunidade, considerando que esta havia sofrido uma perda, reforçada pelo luto ao passado. Esse sentimento é trocado pelo excesso e pelo descomedimento. O cuidado de si converte-se em o cuidado com o outro mundo. As falhas anteriores passam a ser pensadas a partir da violência estatal e do sofrimento humano (AMORIM, 2015, p. 75-77).

Já o afropolitanismo mais recente é caracterizado pela entrada da África em nova fase de dispersão e circulação e marcado pela intensificação das migrações e a implantação de novas diásporas africanas no mundo. O continente deixa de constituir um centro em si para constituir-se em polos, nos quais há constante passagem, circulação e repetição (MBEMBE, 2014, p. 181-

182). A busca por uma novidade estética pode ser encontrada na literatura, na música e nas artes em geral. As criações não se preocupam mais com a relação com o “si mesmo”, mas com intervalos compostos por inúmeras formas de combinação e composição.

O ponto pacífico entre Hountondji, Mudimbe, Appiah, Mbembe e tantos outros africanos, indianos, afro-caribenhos ou afro-americanos é a percepção de que não há uma única teoria pós-colonial. Entretanto, é possível afirmar que várias perspectivas e insights, nesse campo de estudo, caminham no mesmo sentido. A proximidade se dá através da construção de epistemologias que apontam para outros paradigmas metodológicos e para novas formas de racionalidades e de epistemologias (MATA, 2014, p. 31).

1.4. O eurocentrismo, o colonialismo e a colonialidade

O eurocentrismo nasce a partir de um discurso de justificação do colonialismo, quando diversas nações europeias alcançaram posições hegemônicas em boa parte do globo. Mesmo relacionados, colonialismo e eurocentrismo possuem sentidos e repercussões distintas. Enquanto o colonialismo justifica as práticas de colonização, o eurocentrismo “normaliza” a hierarquia e as assimetrias do poder gerados pelo primeiro. O discurso eurocêntrico, por sua vez, é complexo, contraditório e historicamente instável (SHOHAT; STAM, 2006, p. 21-22). Ele estabelece: que a história segue uma trajetória linear formada por uma sequência de impérios; que o ocidente progride, naturalmente, em direção às instituições democráticas; que se ignoram as tradições não europeias e que as práticas opressivas ocidentais, como o tráfico de escravizados e o imperialismo, são consideradas acidentais e excepcionais. Dessa forma:

O eurocentrismo contemporâneo é o resíduo discursivo ou a sedimentação do colonialismo, processo através do qual os poderes europeus atingiram posições de hegemonia econômica, militar, política e cultural na maior parte da Ásia, África e Américas. O colonialismo se traduziu tanto sob a forma de um controle distante de recursos (a Indochina francesa, o Congo Belga, as Filipinas), quanto, de forma mais direta, nos assentamentos europeus (na Argélia, na África do Sul, na Austrália e nas Américas) (SHOHAT; STAM, 2006, p. 40-41).

O eurocentrismo está relacionado à elaboração intelectual do processo da modernidade (QUIJANO, 2005, p. 126) e produziu uma “perspectiva e um modo” de elaborar conhecimento que converge com um padrão mundial de poder, reforçando a crença de que os saberes produzidos na Europa Ocidental são universais, gerais e absolutos. Segundo Quijano, a perspectiva eurocêntrica não abrange a totalidade do pensamento europeu, todavia se tornou

hegemônica. De acordo com o sociólogo peruano Aníbal Quijano ela coloniza e se sobrepõe a todas as outras formas de conhecimento não europeias. Não é somente a perspectiva cognitiva, exclusiva, dos europeus ou dos que dominam o capitalismo mundial, mas o conjunto dos que são educados sob sua hegemonia (QUIJANO, 2007, p. 94):

Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América (QUIJANO, 2005, p. 126).

De acordo com Enrique Dussel (2005, p. 24) o eurocentrismo engendrou o mito da modernidade. Para o filósofo argentino, até 1492 não havia “uma história mundial”. Existiam histórias de formações políticas, impérios e sistemas que coexistiam. No entanto, a chegada dos espanhóis à América produziu o mito de uma história única para todo o planeta. Logo, uma história regional e provinciana foi universalizada, e tratada como geral, excluindo as demais histórias, que passaram a ser consideradas periféricas.

O eurocentrismo fabrica o mito da modernidade. Esta, por sua vez, produz a colonialidade, conforme elucida Walter Mignolo (2007, p. 26):

O argumento básico (quase um silogismo) é o seguinte: se a colonialidade é constitutiva da modernidade, tendo em vista que a retórica salvacionista da modernidade pressupõe já a lógica opressiva e condenatória da colonialidade (...), essa lógica opressiva produz uma energia de descontentamento, desconfiança, desprendimento entre os que reagem à violência imperial. Essa energia se traduz em projetos descoloniais que, em última instância, também são constitutivos à modernidade (MIGNOLO, 2007, p. 26, tradução nossa).¹¹

O ocidente, mesmo sendo um conceito geograficamente relativo, foi elaborado a partir um uma ideia fictícia, baseada em mitos, fantasias, violências e racismo. É uma herança coletiva, uma mistura de culturas, que foram influenciadas por outras, não europeias. Carrega um caráter cultural híbrido e, no entanto, se coloca como homogêneo e universal. A divisão

¹¹ No original: “El argumento básico (casi un silogismo) es el siguiente: si la colonialidad es constitutiva de la modernidad, puesto que la retórica salvacionista de la modernidad presupone ya la lógica opresiva y condenatoria de la colonialidad (...), esa lógica opresiva produce una energía de descontento, de desconfianza, de desprendimiento entre quienes reaccionan ante la violencia imperial. Esa energía se traduce en proyectos decoloniales que, en última instancia, también son constitutivos de la modernidad”.

entre Ocidente e Oriente remonta à divisão do Império Romano oriental e ocidental, à divisão da Igreja Cristã ocidental e oriental, à definição do ocidente como judaico-cristão e do Oriente como muçulmano, hindu ou budista e, por fim, à divisão da Europa pós-guerra entre o Ocidente capitalista e o oriente comunista (SHOHAT; STAM, 2006, p. 37).

A discussão proposta na tese, que visa estudar e analisar o lugar que a História da África ocupa nos manuais escolares, aproxima-se, também, dos estudos que criticam o eurocentrismo e a colonialidade. Um grupo de pesquisadores latino-americanos como Arturo Escobar, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel, Walter Mignolo e Enrique Dussel têm realizado contribuições significativas com publicações relacionadas aos estudos decoloniais.

Os estudos decoloniais, de acordo com Quintero, Figueira e Elizalde (2019, p. 4), englobam contribuições diversas que investigam a colonialidade, constituindo-se em:

(...) conjunto heterogêneo de contribuições teóricas e investigativas sobre a colonialidade. O que cobre tanto as revisões historiográficas, os estudos de caso, a recuperação do pensamento crítico latino-americano, as formulações (re)conceitualizadoras, como as revisões e tentativas de expandir e revisar as indagações teóricas. É um espaço enunciativo não isento de contradições e conflitos, cujo ponto de coincidência é a problematização da colonialidade em suas diferentes formas, ligada a uma série de premissas epistêmicas compartilhadas (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019, p. 4).

Nos anos finais da década de 1990, houve a articulação de um conjunto de estudos referenciados pelas pesquisas de Aníbal Quijano sobre colonialidade. Desde então, estudiosos latino-americanos têm realizado a revisão da constituição histórica da modernidade e suas transformações na América Latina (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019, p. 3). Em momento posterior, Arturo Escobar trabalha com a tríade conceitual modernidade/colonialidade/decolonialidade, que ocasionou o aprofundamento e expansão sistemática da temática. O debate se multiplicou e ganhou leituras em diversas áreas do conhecimento.

Os estudos decoloniais têm em comum enunciados teóricos que investigam a questão do poder na modernidade. São, de acordo com Quintero, Figueira e Elizalde (2019, p. 5), relacionados seis procedimentos conceituais. O primeiro constitui a localização das origens da modernidade na conquista da América e no controle do Atlântico pela Europa, entre o final do século XV e os primórdios do XVI, e não no Iluminismo ou na revolução industrial. O segundo se direciona à ênfase na estruturação do poder por meio do colonialismo e das dinâmicas constitutivas do sistema-mundo moderno/capitalista e em suas formas de acumulação e

exploração em escala global. O terceiro está centrado na compreensão da modernidade como fenômeno planetário constituído por relações assimétricas de poder e não como um fenômeno simétrico produzido na Europa e estendido, posteriormente, ao resto do mundo. O quarto procedimento conceitual se fundamenta na disparidade das relações de poder entre a Europa e os outros continentes, sendo dimensão constitutiva da modernidade que implica a subalternização das práticas dos povos dominados. O quinto pontua que a subalternização da maioria da população mundial se estabelece a partir de dois eixos estruturais, baseados no controle do trabalho e no controle da intersubjetividade. Por fim, o sexto procedimento conceitual designa o eurocentrismo/ocidentalismo como forma específica de produção de conhecimento e subjetividades na modernidade. Para Mignolo:

O pensamento decolonial emergiu na fundação da mesma modernidade/colonialidade com sua contrapartida. Isso ocorreu nas Américas, no pensamento indígena e afro-caribelho; continuou logo na Ásia e na África, relacionados com o pensamento decolonial nas Américas, mas sim, como contrapartida na reorganização da modernidade/colonialidade do império britânico e do colonialismo francês. Um terceiro momento ocorreu na intercessão dos movimentos de descolonização na Ásia e na África, concorrentes com a guerra fria e a liderança crescente dos Estados Unidos. Desde o fim da guerra fria entre os Estados Unidos e União Soviética, o pensamento decolonial começa a traçar sua própria genealogia. (MIGNOLO, 2007, p. 27, tradução nossa).¹²

Para Quijano (2007, p. 95) desde os seiscentos, nos principais centros hegemônicos de poder, foi criado um modo de produzir conhecimento que atendia às necessidades do capitalismo. Dentro dessa mesma orientação foram naturalizadas as experiências e identidades históricas da colonialidade e da distribuição geocultural do poder capitalista. O conhecimento, por seu caráter e origem eurocêntricos, foi denominado como racional. Foi imposto e admitido pelo conjunto do mundo capitalista como a única racionalidade válida e como emblema da modernidade.

Sabe-se que a categoria “raça” não existe biologicamente. Ela é, na realidade, um construto social utilizado para segregar. No entanto, essa “invenção” se constitui como um

¹² Texto original: (...) el pensamiento decolonial emergió en la fundación misma de la modernidad/colonialidad como su contrapartida. Y eso ocurrió en las Américas, en el pensamiento indígena y en el pensamiento afro-caribeño; continuó luego en Asia y África, no relacionados con el pensamiento decolonial en las Américas, pero sí como contrapartida de la reorganización de la modernidad/colonialidad del imperio británico y el colonialismo francés. Un tercer momento ocurrió en la intersección de los movimientos de descolonización en Asia y África, concurrentes con la guerra fría y el liderazgo ascendente de Estados Unidos. Desde el fin de la guerra fría entre Estados Unidos y la Unión Soviética, el pensamiento decolonial comienza a trazar su propia genealogía.

elemento mental da modernidade, como instrumento classificatório, sendo fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder. Ajuda a explicar as razões pelas quais “os europeus foram levados a sentirem-se não só superiores a todos os demais povos do mundo” (QUIJANO, 2005, p. 116).

O racismo constitui um sistema hierárquico complexo, conjunto estruturado de práticas e discursos sociais e institucionais. Ele se configura como um conceito móvel que hierarquiza, classifica, seleciona e desumaniza algumas sociedades em favor da superioridade de outras (SHOHAT; STAM, 2006, p. 46). Nessa perspectiva, as categorias raciais não são naturais ou absolutas, são construções relativas e específicas engendradas nos processos históricos de diferenciação. Os africanos, por exemplo, não pensavam em si como negros, mas como membros de diferentes sociedades. A nova ordem impôs uma identidade racial e colonial negativa. A partir daí, africanos, americanos e outros povos não europeus se transformaram em “raças inferiores”, produtoras de culturas subalternas (QUIJANO, 2005, p. 116).

O racismo envolve um movimento duplo de agressão e narcisismo, no qual o insulto ao acusado é acompanhado pelo elogio ao acusador. Tem suas raízes psíquicas no medo do outro. Além de ser essencialista, a-histórico e metafísico, projeta a diferença através da temporalidade histórica. Portanto, a tentativa permanente de demarcar e estigmatizar a diferença tem o propósito de justificar vantagens injustas ou abuso de poder, sejam eles de natureza econômica, política, cultural ou psicológica (SHOHAT; STAM, 2006, p. 49-53).

Quijano estabelece a distinção entre colonialismo e colonialidade. O primeiro, segundo o sociólogo peruano, é mais antigo. Relaciona-se a uma estrutura de dominação e exploração na qual o controle da autoridade política e dos recursos de produção e de trabalho de uma população determinada se encontra em uma jurisdição territorial diferente. Já a colonialidade é profunda e duradoura, tendo sido forjada dentro do colonialismo. É um dos elementos constitutivos e específicos de um padrão mundial de poder capitalista. Se fundamenta na imposição da classificação racial/étnica da população do mundo. Opera nas dimensões materiais e subjetivas da existência cotidiana e da escala social, originando-se e mundializando-se a partir da América (QUIJANO, 2007, p. 93-94). Por conseguinte, a colonialidade e a modernidade se instalam até os dias atuais como elos constitutivos deste padrão de poder específico. E, mesmo com o fim dos colonialismos modernos, ela ainda sobrevive.

Nelson Maldonado-Torres (2007, p. 131) também apresenta a distinção entre colonialismo e colonialidade. Para ele, o primeiro termo denota uma relação política e

econômica, na qual um povo tem sua soberania subjugada a outro povo. Já o segundo ainda sobrevive e faz parte do nosso cotidiano. Assim:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131, tradução nossa).¹³

O conceito de colonialidade foi expandido, sendo aplicado em três principais dimensões: a colonialidade do poder, postulada por Quijano; a colonialidade do saber, defendida, inicialmente, por Edgardo Lander; a colonialidade do ser exposta por Maldonado-Torres Dessa maneira:

(...) a colonialidade do poder se refere à inter-relação entre as formas modernas de exploração e dominação, a colonialidade do saber tem a ver com o rol da epistemologia e das tarefas gerais da produção do conhecimento na reprodução de regimes de pensamento coloniais, a colonialidade do ser se refere, então, à experiência vivida na colonização e seu impacto na linguagem. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 128, tradução nossa).¹⁴

A colonialidade do poder (QUIJANO, 2005, p. 110-115) se relaciona a um padrão de dominação global que se constitui como face oculta e matriz de poder da modernidade. Formou-

¹³ No original: “Colonialidad no significa lo mismo que colonialismo. Colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio. Distinto de esta idea, la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente”.

¹⁴ No original: “(...) la colonialidad del poder se refiere a la interrelación entre formas modernas de explotación y dominación, y la colonialidad del saber tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales, la colonialidad del ser se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje”.

se com a conquista da América no mesmo processo histórico que tem início na interconexão mundial e começa a ser construído no modo de produção capitalista. Configura-se a partir de dois eixos centrais de dominação cultural. O primeiro controla a produção e a reprodução de subjetividades sob a égide do eurocentrismo e da racionalidade moderna. O segundo se baseia na classificação hierárquica da população mundial (QUINTERO; FIQUEIRA; ELIZALDE, 2019, p. 6).

Já a colonialidade do saber é produzida pela colonialidade do poder. Ela se relaciona ao caráter eurocêntrico do conhecimento moderno, bem como a sua articulação com os vários formatos de dominação colonial. Refere-se às formas de controle do conhecimento associadas à geopolítica global constituída na colonialidade do poder. O eurocentrismo constrói um formato de conhecimento que universaliza a experiência local europeia como modo normativo a seguir, estabelecendo conhecimentos como os únicos válidos (LANDER, 2005, p. 13/ QUINTERO; FIQUEIRA; ELIZALDE, 2019, p. 6). Consequentemente, reprime, nega e apaga outras formas de produção de conhecimento não europeus. Produz a subalternização epistêmica do outro-não europeu e a própria negação e esquecimento de processos históricos não ocidentais.

A categoria “colonialidade do ser” foi construída por Maldonado-Torres (2007, p. 128-147) com base em escritos de Heidegger e Frantz Fanon. Ela se concretiza na produção de sujeitos. Surge da necessidade de interpretar os efeitos da colonialidade na experiência vivida no corpo e na mente das pessoas. Eventos extraordinários como guerras, violência, morte e violação corporal são naturalizados como cenas cotidianas. Logo, se produz o avassalamento total da humanidade do ser, desqualificando-o e negando o seu direito de existência, podendo, assim, o “não ser” ser dominado, subjugado e explorado.

A colonialidade do saber, repressão e invisibilização de outras formas de conhecimento que não sejam europeias, é um dos caminhos interpretativos utilizados para apontar o lugar que a história africana ocupa nos manuais escolares. Essa colonialidade tem reflexos na hegemonia epistemológica da modernidade europeia, que se traduz no que Grosfoguel (2007, p. 35) chama de racismo epistêmico. Trata-se de uma “epistemologia eurocêntrica ocidental dominante que não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento”.

A epistemologia eurocêntrica privilegia um padrão de pensamento ocidental e o estudo do “outro” como objeto que não produz conhecimento. Em outras palavras, o acadêmico é o “sujeito branco” que tem “sujeitos não brancos” como protagonistas da história, sendo os outros retratados como objetos do conhecimento. O primeiro assume a si mesmo como

observador neutro, não situado em nenhum espaço ou corpo. Essa dinâmica de produção de saberes é chamada por Grosfoguel (2007, p. 32) de “egopolítica” do conhecimento. Ela implica uma falsa neutralidade e objetividade epistêmica. Portanto, todo conhecimento produzido pelos “não brancos” é considerado como folclore ou mitologia.

O racismo epistêmico é a constatação do não reconhecimento ou da desvalorização dos conhecimentos produzidos pelos “não brancos”. Segundo Grosfoguel (2007, p. 32-33), é um dos racismos mais inviabilizados do sistema-mundo capitalista/patriarcal/moderno/colonial. Ele opera privilegiando as políticas identitárias e a tradição de pensamento dos homens brancos ocidentais. Considera que o único e legítimo caminho para a produção de conhecimentos tenha como base referencial autores ocidentais. Portanto, o eurocentrismo, com sua roupagem de “racismo epistêmico”, desqualifica, inferioriza, subalterniza e desautoriza de modo a elaborar um pensamento único que não permite pensar outros mundos possíveis para além desta universalização de saberes.

Para a antropóloga brasileira Ângela Figueiredo e para Grosfoguel (2009, p. 228), a produção de conhecimento nas universidades brasileiras privilegia a epistemologia eurocêntrica. Por conseguinte, esse conhecimento acadêmico, gestado nos meios universitários, influencia os saberes escolares expressos na Base Nacional Comum Curricular, nos currículos regionais e nos livros didáticos. Essa epistemologia branca, da “egopolítica do conhecimento” é normalizada como senso comum nos espaços universitários, estando inscrita como neutra, universalista e objetiva. Destarte:

Na filosofia e nas ciências ocidentais o sujeito que fala está sempre encoberto: a localização do sujeito que enuncia está sempre desconectada da localização epistêmica. Por meio desta desconexão entre a localização do sujeito nas relações de poder e a localização epistêmica, a filosofia ocidental e suas ciências conseguiram produzir um mito universalista que encobre o lugar de quem fala e suas localizações epistêmicas nas estruturas de poder (FIGUEIREDO; GROSFOGUEL, 2009, p. 228).

A descolonização dos saberes passa pela garantia da diversidade epistêmica nas universidades ocidentalizadas. Grosfoguel (2016, p. 46) propõe ações que poderão descolonizar as estruturas de conhecimento nos espaços acadêmicos. O primeiro diz respeito ao reconhecimento do provincianismo e do racismo/sexismo epistêmicos que constituem a estrutura fundante de um genocídio implantado pelo projeto colonial e patriarcal implantado no século XVI. O segundo se relaciona ao rompimento com o universalismo da epistemologia ocidental. Por fim, a valorização da diversidade epistêmica como um cânone do pensamento,

criando um pluralismo de sentido e conceitos. Isso a partir da criação de novas definições para antigos conceitos e a criação de conceitos plurais.

A descolonização dos saberes universitários aponta caminhos para a descolonização dos saberes escolares. A inserção dos conteúdos de História da África nos livros didáticos, referenciados pelas produções de historiadores africanos e especialistas africanistas, bem como a valorização das tradições orais e culturais africanas, sinalizam para a construção da diversidade epistêmica. A elaboração de novas epistemologias, não-eurocêtricas, rompe com o universalismo ocidental, patriarcal, eurocêntrico, cristão, moderno e colonialista, e confere espaço para o reconhecimento e a implementação dessa pluralidade epistêmica.

1.5. Considerações parciais

Os estudos pós-colônias, mesmo não sendo teoricamente homogêneos, nascem no contexto das lutas anticoloniais africanas e indianas; no entanto, têm adesão entre intelectuais da diáspora, afro-americanos e afro-caribenhos. Possuíam, desde as primeiras décadas, caráter anti-imperialista e nacionalista. Os estudos decoloniais, por sua vez, emergem num grupo de pensadores latino-americanos que fazem leituras alternativas à modernidade global a partir de questões políticas e teóricas, para reconstituir a homogeneidade eurocêntrica que influencia a produção de conhecimento. Já a perspectiva africana propõe o rompimento do olhar externalista para a História da África. Logo, a história tem caráter internalista, sendo examinada a partir de seu interior, a partir do ponto de vista dos próprios africanos, valorizando o cruzamento de fontes orais, escritas e arqueológicas.

A inserção da História da África nos currículos, a perspectiva africana, os estudos pós-colônias e os estudos decoloniais nascem em lugares, em épocas e em contextos históricos distintos, além de apresentar construções teóricas próprias. Entretanto, convergem na crítica às epistemologias eurocêtricas e na proposta de descolonização dos saberes ao apontarem caminhos possíveis para a construção de novas racionalidades e possibilidades epistêmicas. Serão essas correntes teórico-acadêmicas, alternativas ao paradigma eurocêntrico, que irão nortear a análise das representações textuais e imagéticas sobre a África presentes nos manuais escolares.

No próximo capítulo discutirei o lugar que a história africana ocupa em cinco coleções selecionadas pelo Programa Nacional do Livro Didático de 2018. Analisarei a constituição do programa, os critérios para a seleção das obras e a inserção do livro didático como elemento

constitutivo da cultura material escolar. Em momento posterior, refletirei, a partir dos sumários, o espaço que a África ocupa em cada publicação. Para finalizar, apontarei como historiadores africanos e africanistas são referenciados nos manuais escolares.

CAPÍTULO II

O LUGAR DA HISTÓRIA AFRICANA NOS MANUAIS ESCOLARES. O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO DE 2018

2.1. Considerações iniciais

Antes de iniciar a análise dos conteúdos veiculados nos manuais escolares sobre a História da África, apresento, neste segundo capítulo, um histórico do Programa Nacional do Livro Didático de 2018 e as coleções que foram selecionadas para a sua composição. Início com uma discussão que aborda o manual escolar como elemento constitutivo da cultura escolar e, ao mesmo tempo, parte do patrimônio material da escola. Em seguida, discorro a respeito do PNLD/2018 e dos critérios que utilizei para eleger as cinco tríades de livros a serem investigadas, que são *História, Sociedade e Cidadania, História Global, Contato História, Por dentro da História e História das Cavernas ao Terceiro Milênio*.

Sigo com a análise individual das coleções onde discorro, a partir dos sumários, sobre o lugar ocupado pela história africana. Tal investigação aponta para a perspectiva histórica eurocêntrica que privilegia narrativas europeias cruzadas com as histórias mínimas de “outros povos e sociedades”. Para finalizar, reflito em torno das referências bibliográficas, textos e demais fontes consultadas e citadas pelos autores e editores dos manuais escolares. Essas citações informam o nível de aproximação ou distanciamento com os historiadores africanos ou africanistas.

2.2. O livro didático como elemento da cultura escolar

O livro didático, de acordo com a historiadora Circe Bittencourt (2001, p. 301), é o material mais usado na história da educação, pelo menos a partir do século XIX. Trata-se de produto cultural fabricado por técnicos que determinam os seus aspectos materiais, o que o caracteriza como uma mercadoria ligada ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do mundo capitalista. Deve possuir linguagem própria e obedecer a critérios de idade, vocabulário e nível de escolaridade. Serve ao professor como currículo e para o planejamento das aulas, além de estar vinculado aos currículos educacionais nacionais e refletir a presença do estado como proponente de temáticas.

Luca e Miranda (2004, p. 124-131) entendem o livro didático como um produto cultural dotado de alto grau de complexidade. Para as autoras, o manual escolar é uma fonte abundante e diversificada, haja vista que cada obra constitui uma unidade própria e coerente, com princípio meio e fim. Ademais, sua impressão e distribuição é produto do desencadear de uma trama polifônica que envolve saberes de referência, autores, editoras, avaliações governamentais, mercado, projetos escolares, compradores e leitores finais.

De acordo com Choppin (2004, p. 553), o livro didático se encarrega de quatro funções: a referencial, a instrumental, a ideológica e cultural e a documental. A primeira, que também pode ser denominada de curricular ou programática, confere ao manual escolar a tarefa de ser depositário de conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita ser necessário transmitir às novas gerações. A segunda função visa a colocar em prática os métodos de aprendizagem por meio de exercícios e atividades que facilitem a aquisição dos conhecimentos. A terceira exerce o papel de doutrinar, através da transmissão dos valores das classes dirigentes, com o intuito de influenciar a construção da identidade nacional. Já a quarta se destina a desenvolver, por meio da leitura de documentos textuais e imagéticos, o senso crítico e a autonomia no aluno.

Para Munakata, no manual escolar há, além dos conteúdos, concepções de ensino. Ele se configura como uma espécie de portador de saberes que integram o acervo material da escola, sendo considerado o elemento mais explícito da cultura escolar. Esta, por sua vez, refere-se não apenas a “normas e regras, explícitas ou não, símbolos e representações além dos saberes prescritos, mas também a práticas, apropriações, atribuições de novos significados, resistências, o que produz configurações múltiplas e variadas, que ocorrem topicamente na escola” (2016, p. 122-123).

A cultura escolar, na definição de Dominique Júlia (1995, p. 9), é formada por um conjunto de normas que estabelecem os conhecimentos a ensinar e as práticas que permitem a sua transmissão. As normas e as práticas estão coordenadas às finalidades, que podem variar segundo épocas, vinculadas a razões religiosas, sociopolíticas ou de socialização. A trajetória, que se inicia com a seleção dos conteúdos, passa, ainda, pelo ensino (exposição didática) e é finalizada no aprendizado, adquirindo roupagens diferentes a partir de influências por quem ensina e por quem aprende.

O caráter reflexivo dos manuais escolares é ressaltado por Bittencourt (2001, p. 317). Para a historiadora esse produto, como todo material voltado para o público em fase de escolarização, tende a universalizar conhecimentos históricos e a sintetizar informações sem

apresentar pontos de vista dissonantes. Sendo assim, para investigar os livros didáticos de História faz-se necessário atentar-se, além da identificação dos valores e da ideologia de que são portadores, à sua forma material e ao seu conteúdo histórico.

A materialidade a que se refere Bittencourt (2008, p. 311-312) se centraliza, sobretudo, na atividade editorial. Como produto da indústria cultural, o manual didático tem materialidade, características e um processo de elaboração diferente de outros livros. Ele está vinculado à lógica da vendagem e às lógicas de consumo. As editoras, nesse caminho, procuram seduzir os professores quanto à qualidade do papel, à quantidade de ilustrações e à elaboração da capa. Sendo assim, é pela análise da materialidade que se conseguem explicar sujeitos da obra que são os editores, os gráficos, os ilustradores ou pesquisadores de material iconográfico.

Munakata (2012, p. 56-57) também reconhece a relevância da análise do manual escolar pelo viés de sua materialidade. De acordo com ele, o produto final do livro não é, necessariamente, aquele que tenha “um bom conteúdo” ou que esteja “bem feito”. Muito pelo contrário, por vezes há demasiada distância entre o escrito pelo autor e o publicado. A ação editorial procura coerência e normalização para que seu produto final tenha aparência homogênea e coerente. Isso significa que a editora, para além dos direitos autorais, precisa ter a certeza de que a mercadoria produzida será aprovada e comprada, sobretudo pelo PNLD.

Os conteúdos históricos que integrarão as coleções didáticas são definidos a partir de alguns parâmetros. Primeiramente, há um cruzamento entre a historiografia acadêmica, a historiografia escolar e as propostas curriculares nacionais. No geral há a predileção pela divisão histórica que abarca da Antiguidade à Idade Contemporânea. As editoras adotam o padrão de “História Integrada”, na qual as narrativas europeias se cruzam com a História do Brasil, da América, da Ásia e da África. Outro elemento definidor da seleção de conteúdos e temas é o edital do PNLD. Por se tratar de um programa nacional que confere muito lucro às editoras que tiverem suas coleções selecionadas, os livros são elaborados dentro de seus moldes de exigência (BITTENCOURT, 2008, p. 313).

Outro aspecto ressaltado pela historiadora diz respeito à universalização dos conhecimentos históricos. Os manuais didáticos expressam a elaboração de “discurso único” e simplificado:

Um problema considerado como dos mais graves em relação ao livro didático é a forma pela qual apresenta seus conteúdos históricos. O conhecimento produzido por ele é categórico, característica perceptível pelo discurso unitário e simplificado que reproduz, sem possibilidade de ser contestado, como afirmam vários de seus críticos. Trata-se de textos que dificilmente são

passíveis de contestação ou confronto, pois expressam “uma verdade” de maneira bastante impositiva (BITTENCOURT, 2008, p. 314).

Sendo fonte constitutiva da cultura escolar, o livro didático deve ser utilizado em sala de aula a partir do respeito a alguns critérios específicos. Um dos principais é de que não seja a única fonte de consulta disponível. O educador pode e deve diversificar suas referências, utilizando obras literárias e paradidáticas, revistas, jornais, iconografia, filmes, documentários, músicas e uma infinidade de outros materiais que possam dialogar com a produção didática. Outro ponto importante é que os conteúdos apresentados não devem ser concebidos como “verdade histórica absoluta”. Pelo contrário, precisam ser historicizados e problematizados, conforme alertam Fonseca e Silva:

(...) uma fonte útil para a cultura escolar desde que não mais seja considerado o lugar de toda a História. Submetido à leitura crítica, com a ajuda interpretativa do professor e colocado em diálogo com outras fontes de estudo – acervos de museus e arquivos, livros não didáticos, produção literária e artística, por exemplo –, ele pode contribuir de modo significativo para a aprendizagem da História (...). Em sala de aula, eles precisam ser ampliados, complementados, criticados, revistos. O professor deve ter uma relação crítica, nunca de submissão ao livro de História, que, como todo texto, toda fonte, merece ser questionado, problematizado e amplamente explorado com os alunos (FONSECA e SILVA, 2010, p.29).

2.3. O Programa Nacional do Livro Didático de 2018

O principal objetivo do Programa Nacional do Livro Didático é avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma “sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público”.¹⁵

O PNLD foi reformulado em 1985, passando a ser vinculado ao Ministério da Educação (MEC), instância de planejamento e normalização do programa, e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão administrativo e executor das ações que envolvem o processo de escolha, compra e distribuição dos livros (LUCA e MIRANDA, 2004, p. 126). Atualmente, o programa acontece de forma trienal para cada modalidade de ensino e sua escolha pela instituição de ensino ocorre no ano que antecede ao triênio. No PNLD/2016 foram selecionados livros para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)

¹⁵. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>. Acesso em: 29 mar. 2019.

para utilização em 2016, 2017 e 2018. No PNLD/2017 foram escolhidas obras voltadas ao público dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) para contemplar os anos 2017, 2018 e 2019. Por fim, o PNLD/2018, meu objeto de estudo, é composto por coleções direcionadas ao Ensino Médio, para serem usadas em 2018, 2019 e 2020.

A construção do PNLD/2018 começou em 2015 com a publicação de edital¹⁶ que norteou o mercado editorial quanto aos critérios de seleção das obras. O documento foi redigido através da parceria entre a comissão técnica e a equipe da Coordenação Geral de Materiais Didáticos do MEC (COGEAM). Os livros didáticos inscritos tiveram que atender às determinações para o ensino de História presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica¹⁷:

Além de atender às necessidades e expectativas do professor, um livro didático deve se mostrar válido e profícuo, também, para os alunos. Ao refletir sobre a adequação de um livro didático considerando o ponto de vista dos alunos, há de se considerar as potencialidades e alcances que este apresenta em relação: à inserção dos jovens nas práticas sociais e culturais do mundo contemporâneo; aos interesses dos jovens e ao diálogo com as culturas juvenis; às agendas sócio-políticas e culturais; às linguagens e formas de comunicação proporcionadas pelo universo digital e pelas tecnologias da informação (BRASIL, 2017, p. 12).

As editoras interessadas em participar do programa inscreveram as suas coleções para que fossem avaliadas por uma banca constituída de professores universitários, pertencentes a universidades parceiras¹⁸, e de regentes na Educação Básica. Essa equipe foi responsável por planejar, organizar e executar o processo avaliativo das coleções. A Universidade Federal do Sergipe (UFS)¹⁹ se responsabilizou pela avaliação das 19 coleções da área de História inscritas

¹⁶ Edital de convocação 04/2015-CGPLI, publicado no DOU de 02/02/2015.

¹⁷ As Diretrizes publicadas em 2013 foram responsáveis por orientar as propostas pedagógicas das redes de ensino estaduais. Esse documento serviu de referência para o PNLD/2018, que iniciou o processo de seleção da equipe e da escolha dos livros em 2015. Provavelmente, o próximo PNLD será embasado na BNCC (Base Nacional Curricular Comum), publicada em 2018.

¹⁸ Selecionadas por meio de concorrência pública (Edital 42/2016) e após seleção publicadas no DOU de 22/04/2016.

¹⁹ Os demais componentes curriculares do Ensino Médio, segundo o Guia do PNLD/2018, ficaram com as seguintes instituições: Arte: Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG/ Biologia: Universidade Federal de São Carlos – UFSCar / Filosofia: Universidade de Brasília – UnB / Física: Universidade Federal de São Carlos – UFSCar / Geografia: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS / Língua Estrangeira Moderna (Espanhol): Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ / Língua Estrangeira Moderna (Inglês): Colégio Pedro II / Língua Portuguesa: Universidade Federal da Bahia – UFBA / Matemática: Universidade Federal de Pernambuco – UFPE / Química: Universidade Federal de Uberlândia – UFU / Sociologia: Universidade Estadual de Campinas – Unicamp.

naquele edital, das quais 13 foram aprovadas. A divulgação dos resultados ocorreu no ano de 2017 nas escolas do país, a fim de que os professores do Ensino Médio que ministrassem as disciplinas Arte, Biologia, Espanhol, Inglês, Filosofia, Física, Geografia, História, Inglês, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia realizassem o processo de escolha dos livros a serem utilizados no triênio 2018, 2019 e 2020 (BRASIL, 2017, p.12). A tabela abaixo apresenta a lista das 13 coleções selecionadas.

Tabela 1: relação de livros didáticos do componente curricular História aprovados para o PNLD/2018²⁰

	<i>Título</i>	<i>Autores</i>	<i>Editora</i>	<i>Edição</i>	<i>Ano</i>
01	História: das Cavernas ao terceiro milênio	Myriam Becho Mota Patrícia Ramos Braick	Moderna	4ª Edição	2016
02	Cenas da História	Cândido Grangeiro	Palavras Projetos Editoriais	1ª Edição	2016
03	Caminhos do Homem	Adhemar Marques Flávio Berutti	Base Editorial	3ª edição	2016
04	História	Georgina dos Santos Jorge Ferreira Ronaldo Vainfas Sheila de Castro Faria	Saraiva Educação	3ª edição	2016
05	Oficina de História	Flávio de Campos Júlio Pimentel Pinto Regina Claro	Leya	2ª edição	2016
06	Conexões com a História	Alexandre Alves Letícia Fagundes de Oliveira	Moderna	3ª edição	2016
07	História, sociedade e cidadania	Alfredo Boulos Júnior	FTD	2ª edição	2016
08	História: passado e presente	Gislane Azevedo Reinaldo Seriacopi	Ática	1ª edição	2016
09	Por dentro da História	Célia Cerqueira Maria Aparecida Pontes Pedro Santiago	Escala Educacional	4ª edição	2016
10	Contato História	Adriana Machado Dias Keila Grinberg Marco Pellegrini	Quinteto	1ª edição	2016
11	História em Debate	Renato Mocellin Rosiane de Camargo	Editora do Brasil	4ª edição	2016
12	Olhares de História- Brasil e o mundo	Bruno Vicentino Cláudio Vicentino	Scipione	1ª edição	2016
13	História Global	Gilberto Cotrim	Saraiva Educação	3ª edição	2016

2.3.1. A seleção das coleções

²⁰ Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/11148-guia-pnld-2018>. Acesso em: 22 nov. 2020.

Para a delimitação do campo de investigação selecionei cinco coleções, dentre as treze aprovadas para o programa. Cada obra é composta por 3 volumes que contemplam, respectivamente, do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio. Foram analisados os seguintes manuais: *História Global*, *História Sociedade e Cidadania*, *Contato História*, *Por dentro da História* e *História das Cavernas ao Terceiro Milênio*. A escolha não foi fácil pois tinha a consciência de que seria inviável tomar como fonte de pesquisa 13 grupos de livros, pelo menos para a escrita da tese. Estipulei, portanto, alguns critérios que me direcionaram à escolha destes livros.

Assim procurei livros que trouxessem, em suas páginas, conteúdos que tratassem da História africana entre os séculos VII e XX. Depois pensei no mercado editorial direcionado à produção de manuais escolares. Isso porque os editores exercem influência sobre os autores no sentido de criar formatos próprios, para a vendagem, que nem sempre condizem com a perspectiva do autor. Avaliando esse aspecto, optei pelas editoras Saraiva Educação, Moderna, Quinteto, FTD e Escala Educacional, que possuem conteúdo e projetos gráficos diferenciados. Por fim, analisei a documentação disponível relacionada aos PNLDs de Ensino Médio dos anos de 2012, 2015 e 2018.²¹

De acordo com Britto (2011, p. 12), a indústria de didáticos representa mais de 50% da produção brasileira de livros. Ademais, um número restrito de editoras concentra o maior volume de compras do FNDE desde os primeiros PNLDs. Tomando como referência os programas de 2012, 2015 e 2018, há visível permanência de grupos editoriais que detêm a venda majoritária das coleções adquiridas. Cito como exemplo as editoras Ática e Scipione, que pertencem ao grupo editorial Abril; a Moderna e a Objetiva, que estão vinculadas à Santillana; a IBEP, que comprou a Nacional e a Base Editorial; a FTD, que adquiriu a Quinteto e a Saraiva e a Atual, que possuem a mesma mantenedora.

A tabela abaixo aponta as 17 editoras que participaram dos três últimos PNLDs.

Tabela 2: Editoras que publicaram livros de História selecionados para os PNLDs de 2012, 2015 e 2018²²

²¹ Os dados que informam as coleções mais adquiridas no PNLD/2018 só estarão disponíveis depois da finalização do triênio 2018, 2019 e 2020.

²² Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio>. Acesso em: 22 nov. 2020; <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/5940-guia-pnld-2015>. Acesso em: 22 nov. 2020; <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/11148-guia-pnld-2018>. Acesso em: 22 nov. 2020.

<i>Editora</i>		<i>PNLD 2012</i>	<i>PNLD 2015</i>	<i>PNLD 2018</i>
01	AJS		X	
02	Ática	X	X	X
03	Base Editorial	X	X	X
04	Companhia da Escola		X	
05	Edições SM	X	X	
06	Editora do Brasil	X	X	X
07	Escala Educacional	X	X	X
08	FTD	X	X	X
09	IBEP		X	
10	Leya		X	X
11	Moderna	X	X	X
12	Módulo Editora e Desenvolvimento Educacional	X		
13	Palavras Projetos Editoriais			X
14	Positivo		X	
15	Quinteto			X
16	Saraiva	X	X	X
17	Scipione	X	X	X

A tabela revela as editoras que publicaram os livros de História participantes dos PNLDs de 2012, 2015 e 2018. Nela é evidente a prevalência de empresas que já estão no mercado de didáticos há vários anos. O grupo Abril se manteve presente nos três triênios, representado pela Ática e Scipione. As editoras Moderna, FTD, Saraiva e Editora do Brasil, atuantes no mercado didático desde as últimas décadas do século passado também compuseram os três programas. A Escala Educacional, com trabalhos iniciados em 1992, e a Base Editorial, vinculada ao grupo IBEP, no mesmo caminho, seguem presentes nos PNLDs recentes.

Foram as editoras FTD, Saraiva e Moderna que somaram as maiores vendas de manuais didáticos de História nos programas de 2012 e 2015. Tal permanência mostra o domínio de grandes grupos editoriais que inscrevem mais de uma coleção com vistas a aumentar as chances, tanto de obter boa avaliação, como de ganhar a predileção dos professores no ato da escolha.

Ao analisar a documentação relativa aos três últimos PNLDs relacionados ao Ensino Médio, de 2012, de 2015 e de 2018, encontrei registros que incluíam editais, guias e relação das obras mais compradas em cada triênio. Como a pesquisa foi realizada durante a vigência do triênio 2018, 2019 e 2020 não foi possível obter tais dados, relativos às obras mais adquiridas, do programa de 2018, tendo em vista que eles só serão disponibilizados a partir do ano de 2021. Os manuais *Por dentro da História*, *História Global* e *História das Cavernas ao STerceiro Milênio* participaram dos três programas. *História, Sociedade e Cidadania* entrou em 2015 e 2018. Já, *Contato História*, somente em 2018, conforme tabela abaixo.

Tabela 3: Classificação e número de exemplares de livros didáticos de História comprados nos PNLDs de 2012 e 2015²³

TÍTULO	PNLD 2012		PNLD 2015	
	Classificação	Exemplares comprados	Classificação	Exemplares comprados
História Sociedade e Cidadania	Não participou		1º	1.385.765
História Global	1º	1.921.938	2º	999.744
História das Cavernas ao terceiro milênio	2º	1.310.521	3º	821.104
Por dentro da História	16º	117.831	18º	76.407
Contato História	Não participou		Não participou	

As primeiras coleções a serem selecionadas foram *Contato História* e *Por dentro da História*. Entre as treze que foram aprovadas foram as que mais trouxeram informações a respeito da História da África, em comparação com as demais. Por exemplo, foram umas das poucas que dedicaram, no volume 3, um capítulo inteiro às independências africanas. Nos outros manuais o assunto dividiu cena com a Ásia. As narrativas a respeito da diáspora atlântica e das formações políticas africanas até o século XVIII foram constituídas de textos com riqueza de imagens que não reproduziam, de forma geral, estereótipos de africanas e africanos escravizados em situação de desumanidade e subalternidade.

As coleções *História Global* e *História, Sociedade e Cidadania* foram escolhidas em seguida. A primeira foi a mais adquirida no PNLD/2012 e ocupou o segundo lugar entre as mais compradas no programa de 2015. Já a segunda, que só entrou em 2015, ficou como a mais adotada no respectivo período. Tal constatação me instigou a selecioná-las. Essas publicações alcançaram grandes números na distribuição nacional por ganharem a predileção dos professores no ato da escolha, estando, portanto, nas mãos de milhões de estudantes brasileiros da rede pública de ensino.

A última coleção a ser eleita para o estudo foi *História das Cavernas ao Terceiro Milênio*. O trio de manuais didáticos é publicado pela Moderna, editora que tem livros aprovados para os PNLDs de diversos componentes curriculares. A coleção foi, juntamente com *História Global*, selecionada para três PNLDs seguidos: 2012, quando foi o segundo mais distribuído, 2015, na terceira colocação e, por fim, 2018. O conjunto de livros foi escolhido

²³ Disponível em: [https://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio](https://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio;).; Acesso em: 17 ago. 2018; <http://www.fn.de.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>. Acesso em: 17 out. 2018.

para o estudo por apresentar algumas características específicas nas primeiras leituras, tais como temas compactados e páginas introdutórias que relacionam aspectos do passado a temas atuais. Apesar do número de páginas, capítulos, imagens e textos demasiadamente reduzidos, a coleção foi bem distribuída entre os últimos PNLDs.

Conforme afirmado, não foi possível estabelecer como objeto de estudo todas as coleções aprovadas para o Programa Nacional do Livro Didático de 2018. Cheguei em cinco grupos de manuais pelo estabelecimento de três critérios que foram sendo cruzados ao longo da leitura das obras: A abordagem da História africana que contemplasse temas que abrangessem o continente entre os séculos VII e XX; a análise dos PNLDs anteriores, de 2012 e 2015, com o objetivo de identificar as coleções mais compradas e a possível variação entre as editoras, procurando investigar conjuntos de livros que tivessem projetos editoriais diferentes.

2.4. Conhecendo as cinco coleções selecionadas

As cinco coleções de História selecionadas parecem, de acordo com as informações contidas no Guia de livros didáticos do PNLD/2018, caminhar para o cumprimento do texto legal, uma vez que a inserção da temática africana foi um critério exigido para a seleção das obras. O desenvolvimento de “abordagens qualificadas sobre a História e cultura da África dos afrodescendentes, dos povos afro-brasileiros e indígenas” foi observado pelos avaliadores (BRASIL, 2017, p. 13). Sendo assim, o documento aponta que as coleções “priorizaram elementos como as lutas sociais por direitos e pela superação das formas de violência, discriminações e preconceitos de quaisquer naturezas, tendo em conta aspectos voltados à operacionalização das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que instituem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africanas, afro-brasileiras e indígenas”. (BRASIL, 2017, p.11).

As informações acima, disponíveis no Guia dos Livros do PNLD/2018, precisam ser confrontadas. Somente a partir de uma análise atenta e minuciosa será possível apresentar o real lugar que a História africana ocupa nessas produções didáticas, distribuídas pelo País para milhares de estudantes do Ensino Médio da rede pública, entre 2018 e 2020. Para tanto, partirei agora para a análise dos pareceres dos avaliadores e do conteúdo das coleções, procurando investigar qual é o lugar da história africana em cada livro.

2.4.1. História, Sociedade e Cidadania



Figura 1: capa do livro História, Sociedade e Cidadania 1²⁴

A tríade *História, Sociedade e Cidadania* é assinada por Alfredo Boulos Júnior²⁵ e editada pela FTD. Cada volume se compõe de quatro unidades temáticas compostas por dois a cinco capítulos, dispostas cronologicamente enfatizando as dimensões política e econômica. O volume 1 aborda os primeiros grupos humanos, a antiguidade e os acontecimentos dos séculos XV e XVI. O volume 2 trata da chegada dos europeus nas Américas até o século XIX. O volume 3 narra acontecimentos que vão do século XIX aos dias atuais (BRASIL, 2017, p. 66).

A abordagem teórico-metodológica se fundamenta na História-problema, efetivada, de forma articulada, nas seções, nos textos e nas atividades. Os três livros prometem, de acordo com análise dos pareceristas, abordar a História e a cultura da África, dos afro-brasileiros e dos povos indígenas como temática central de alguns capítulos, seções, atividades e textos complementares, não se restringindo ao texto principal (BRASIL, 2017, p. 69). De acordo com a avaliação, publicada no guia:

²⁴ Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/pnld-2018/>. Acesso em: 14 jun. 2019.

²⁵ Alfredo Boulos Júnior é doutor em Educação pela PUC de São Paulo. Foi docente nas redes pública e particular e em preparatórios para vestibular. Em sua tese, *Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de História no PNLD de 2004*, analisa algumas coleções de História voltadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/142125987171806>

O tratamento concedido à História da África demonstra o protagonismo dos povos africanos e afro-brasileiros em diversos momentos da história. As populações africanas são representadas como uma tradição antiga e diversificada, que, em contato com outras, receberam influências e influenciaram diferentes sociedades (BRASIL, 2017, p. 69).

Os capítulos são construídos por textos básicos sobre os conteúdos, imagens e pelas seguintes seções regulares: “Para saber mais”, “Para refletir” e “Dialogando”. As atividades, dispostas ao final dos capítulos, são desenvolvidas nas seções “Retomando”, composta por questões de vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio e no item “Leitura e escrita em História”, subdividido em “Leitura de imagem”, “Cruzando fontes” e “Leitura e escrita de textos”. “Você cidadão” fecha a unidade e “Integrando” aparece em alguns capítulos (BRASIL, 2016, p. 67).

O primeiro volume conta com 288 páginas; destas, somente 39 se direcionam ao continente africano. A obra é dividida em 14 capítulos que abordam da origem humana até o Renascimento e as reformas religiosas. As duas seções iniciais tratam da introdução aos estudos históricos, da origem da humanidade e da pré-história, onde África aparece no subtítulo “A valorização das matrizes africana e indígena”. Dentre os demais capítulos, dois se dedicam à história africana, que corresponde a apenas 14,2% do manual. Quatro tratam do continente asiático, perfazendo 28% do livro. Os outros seis, narram os feitos europeus, que corresponde a 42,8% da obra. “A África antiga: Egito e Núbia” e “Formações políticas africanas” são os títulos das seções dedicadas integralmente à História africana, conforme tabela abaixo.

Tabela 4
Sumário de História, Sociedade e cidadania 1

Unidades	Capítulos (número de páginas)
Unidade 1 Técnicas, tecnologias e vida social	1. História, cultura patrimônio e tempo (15) 2. A aventura humana: primeiros tempos (19)
Unidade 2 Cidades: passado e presente	3. Mesopotâmia (14) 4. África antiga: Egito e Núbia (17) 5. Hebreus, fenícios e persas (15) 6. Civilização chinesa (16)
Unidade 3 Democracia: passado e presente	7. O mundo grego: democracia e cultura (26) 8. Roma antiga (23) 9. A crise de Roma e o Império Bizantino (13)
Unidade 4 Diversidade religiosa: o respeito à diferença	10. Os francos e o feudalismo (27) 11. Civilização árabe-muçulmana (12) 12. Formações políticas africanas (22) 13. Tempos de reis poderosos e impérios extensos (21)

14. Renascimento e reformas religiosas (25)

Fonte: BRASIL, 2017, p. 67.

O volume 2 da coleção *História Sociedade e Cidadania*, escrita por Boulos Júnior, é dividido em 14 capítulos, dos quais 3 abordam a História das Américas, 7 tratam da História do Brasil, 3 narram os acontecimentos europeus e 1 engloba a História da África. O capítulo 4 aborda a história africana, diluída nos conteúdos da História do Brasil colonial, o que compreende apenas 7,2% do manual didático. A seção intitulada “Africanos no Brasil: dominação e resistência” ocupa 16 páginas de uma obra que possui 288 páginas. Os temas tratados são a diáspora, a escravidão nos dois lados do Atlântico, o trabalho escravo, a resistência e os quilombos. A cronologia eurocêntrica, que vai dos séculos XVI ao XVIII, também é referência para essa obra, conforme observamos no sumário do livro, resumido abaixo.

Tabela 5
Sumário de História, Sociedade e cidadania 2

Unidades	Capítulos (número de páginas)
Unidade 1 Nós e os outros: a questão do etnocentrismo	1. América indígena (20) 2. Colonizações: espanhóis e ingleses na América (20). 3. A América portuguesa e a presença holandesa (24).
Unidade 2 Diversidade e pluralismo cultural	4. Os africanos no Brasil: dominação e resistência (16) 5. Expansão e ouro na América portuguesa (23) 6. A revolução Inglesa e a Industrial (19)
Unidade 3 Cidadania: passado e presente	7. O iluminismo e a formação dos Estados Unidos (18) 8. A Revolução Francesa e a Era Napoleônica (20) 9. Independências: Haiti e América espanhola (19) 10. Emancipação política do Brasil (17) 11. O reinado de Dom Pedro I: uma cidadania limitada (15)
Unidade 4 Terra e liberdade	12. Regências: a unidade ameaçada (16) 13. Modernização, mão de obra e guerra no Segundo Reinado (13) 14. Abolição e a república (8)

Fonte: BRASIL, 2017, p. 67.

O terceiro volume de *História, Sociedade e Cidadania* está dividido em 13 capítulos, conforme sumário a seguir. Destes, sete englobam acontecimentos atribuídos ao continente

européu, cinco abordam a história brasileira e um se direciona às histórias africana e asiática. Nesse manual não há um capítulo que trate exclusivamente da África. O continente aparece em “Industrialização e imperialismo”, quando os assuntos tratados giram em torno de sua colonização. Depois divide a cena com a Ásia em “Independências da África e da Ásia”. Por fim, é abordado no tópico “O fim do bloco soviético e a nova ordem mundial”, com o subtema “As lutas populares na África”. Entre as 288 páginas do manual, apenas dezesseis delas tratam da África/Ásia.

Tabela 6	
Sumário de História Sociedade e Cidadania 3	
Unidades	Capítulos (número de páginas)
Unidade 1 Resistência à dominação	1. Industrialização e imperialismo (16) 2. A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa (12) 3. Primeira República: dominação e resistência (25)
Unidade 2 Propaganda política, esporte e cinema	4. A Grande Depressão e os fascismos (15) 5. A Segunda Guerra Mundial (13) 6. A Era Vargas (19) 7. A Guerra Fria (16)
Unidade 3 Movimentos Sociais	8. Independências da África e da Ásia (16) 9. O socialismo real (17) 10. De Dutra a Jango: uma experiência democrática (23) 11. O Regime Militar (23)
Unidade 4 Meio ambiente e saúde	12. O fim do bloco soviético e a nova ordem mundial (35) 13. O Brasil e a nova ordem mundial (22)

Fonte: BRASIL, 2017, p. 67.

Boulos Júnior mantém uma narrativa na qual a História africana só aparece para justificar os grandes feitos europeus. São poucos capítulos dedicados exclusivamente à história africana. O autor avança na qualidade e cuidado na seleção das imagens, que não depreciam os sujeitos africanos. Em uma média que gira em torno de 13 a 14 capítulos, os volumes dedicam, no máximo, dois deles para a temática africana.

2.4.2. História, das Cavernas ao terceiro milênio



Figura 2: capa do livro História: das Cavernas ao Terceiro Milênio.²⁶

A coleção “História: das cavernas ao terceiro milênio”, assinada por Myriam Mota²⁷ e Patrícia Braick²⁸, conta com 12 capítulos organizados em textos-base, subtítulos e boxes (BRASIL, 2017, p. 88). A página introdutória conta com imagem, texto e o box “Conversando sobre”, que almeja correlacionar elementos do tempo presente com o passado. Há seções fixas como “Atividades” e “Decifrando o ENEM” e variáveis como “Trabalhando com fontes”, “Texto complementar” e “Aprenda mais”, com a apresentação de dois infográficos em folha dupla. Estas se alternam a cada três ou quatro capítulos. Os boxes “Para gostar de assistir”, “Para gostar de ler” e “Para gostar de navegar” trazem a indicação de produções cinematográficas, livros e pesquisa.

A coleção apresenta a perspectiva da História integrada, intercalando História Geral com a História do Brasil a partir de uma cronologia linear que prioriza a história europeia (BRASIL, 2017, p. 87). Há destaque para o uso de fontes como cinema, história oral, literatura, pintura, fotografia e música. O primeiro volume abarca temas que vão da origem da humanidade até a Idade Moderna. O segundo volume trata dos povos pré-colombianos aos estados americanos

²⁶ Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/pnld-2018/>. Acesso em: 14 jun. 2019.

²⁷ Licenciada em História pela Faculdade de Ciências Humanas de Itabira, Minas Gerais. Mestre em Relações internacionais pela The Ohio University, EUA. Professora do Ensino Médio e Superior.

²⁸ Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, professora do Ensino Médio em Belo Horizonte.

constituídos no pós-independência. O terceiro livro começa com o imperialismo europeu na Ásia e na África até a atualidade.

A história africana, segundo o guia, é contemplada com satisfação:

Na coleção, atende-se de modo adequado aquilo que se refere à História e à cultura da África, dos afro-brasileiros e dos povos indígenas, porque se reconhece a legitimidade e a necessidade da luta de indígenas e negros por direitos. Evidencia-se a importância dos povos indígenas e africanos para a formação do Brasil, oferecendo interpretações da História e da cultura africanas distintas daquelas produzidas pelos seus colonizadores. Trata-se da atualidade da luta indígena pelo direito à terra e à preservação de suas tradições, bem como das terras dos descendentes dos antigos quilombolas (BRASIL, 2017, p. 92).

A coleção não é dividida por unidades. Cada livro possui 12 capítulos nos quais os conteúdos são distribuídos. O primeiro volume da coleção conta com 224 páginas, sendo que apenas 30 delas são direcionadas ao continente africano. Os dois primeiros capítulos tratam, respectivamente, da introdução aos estudos históricos e das origens da humanidade. A história africana é abordada em dois deles: “A África na antiguidade: Egito e Núbia” e “A África dos grandes reinos e impérios”. A Ásia também ganha dois capítulos que tratam de civilizações antigas. As seis seções restantes discorrem a respeito da história europeia. O lugar que a História da África ocupa nesse manual didático é de 16% do total de capítulos. A história europeia ocupa 50%.

Tabela 7	
Sumário de História: das cavernas ao terceiro milênio 1	
Título /número de páginas	
Capítulo 1	A Construção da História (11)
Capítulo 2	Os primeiros passos da humanidade (19)
Capítulo 3	Mesopotâmia (13)
Capítulo 4	A África na antiguidade: Egito e Núbia (14)
Capítulo 5	Hebreus, fenícios e persas (14)
Capítulo 6	Grécia antiga (11)
Capítulo 7	O esplendor de Roma e a civilização bizantina (10)
Capítulo 8	A Europa medieval e a civilização islâmica (23)
Capítulo 9	A consolidação das monarquias na Europa Moderna (12)
Capítulo 10	Renascimento e as reformas religiosas (14)
Capítulo 11	A expansão ultramarina europeia e o mercantilismo (15)
Capítulo 12	A África dos grandes reinos e impérios (16)

Fonte: BRASIL, 2017, p. 89.

No segundo volume, que trata de eventos ocorridos a partir do século XVI, não há capítulo específico para a história africana. Entre os conteúdos tratados, cinco capítulos são dedicados ao Brasil, três às Américas e quatro à Europa. O continente africano é retratado apenas pela história de sua diáspora forçada pelo Atlântico. Sendo assim, o tema transita entre os capítulos 2 e 3, que abordam o Brasil Colônia.

Tabela 8
Sumário de História: das cavernas ao terceiro milênio 2

	Título /número de páginas
Capítulo 1	Povos pré-colombianos e a colonização da América por espanhóis e ingleses (21)
Capítulo 2	A colonização portuguesa na América (14)
Capítulo 3	A economia na América portuguesa e o Brasil holandês (15)
Capítulo 4	A mineração no Brasil colonial (19)
Capítulo 5	O iluminismo (11)
Capítulo 6	Das revoluções inglesas à Revolução Industrial (14)
Capítulo 7	A revolução Francesa e o Império Napoleônico (15)
Capítulo 8	As lutas de independência na América (14)
Capítulo 9	A independência no Brasil e o Primeiro Reinado (19)
Capítulo 10	A Europa no século XIX: revoluções liberais, nacionalismo e socialismo (23)
Capítulo 11	Da Regência ao Segundo Reinado (24)
Capítulo 12	Os Estados Unidos e a América hispânica no pós-independência (18)

Fonte: BRASIL, 2017, p. 89.

O terceiro volume, conforme sumário abaixo, possui cinco capítulos que abordam, prioritariamente, a História europeia. Dois capítulos se dedicam às Américas e três, ao Brasil. Em dois deles, “Imperialismo na África e na Ásia” e “O processo de emancipação na África e na Ásia”, o continente africano divide a cena com a Ásia, onde é representado inicialmente como “colonizado”, e depois como “emancipado” do julgo europeu. Dentre as 272 páginas do livro, apenas 32 são dedicadas à história do continente africano.

Tabela 9
Sumário de História: das cavernas ao terceiro milênio 3

	Título /número de páginas
Capítulo 1	Imperialismo na África e na Ásia (10)
Capítulo 2	Brasil na Primeira República (20)
Capítulo 3	Primeira Guerra Mundial e Revolução Russa (18)
Capítulo 4	Crise dos anos 1920 e ascensão nazifascista (18)
Capítulo 5	Segunda Guerra Mundial (16)
Capítulo 6	Era Vargas (14)
Capítulo 7	A Guerra Fria (20)
Capítulo 8	O processo de emancipação na África e na Ásia (22)

Capítulo 9	Governos populistas na América Latina (17)
Capítulo 10	Ditaduras militares na América Latina (26)
Capítulo 11	O fim do socialismo real e os desafios do mundo globalizado (31)
Capítulo 12	Brasil: da redemocratização aos dias atuais (25)

Fonte: BRASIL, 2017, p. 89.

2.4.3. Por dentro da História

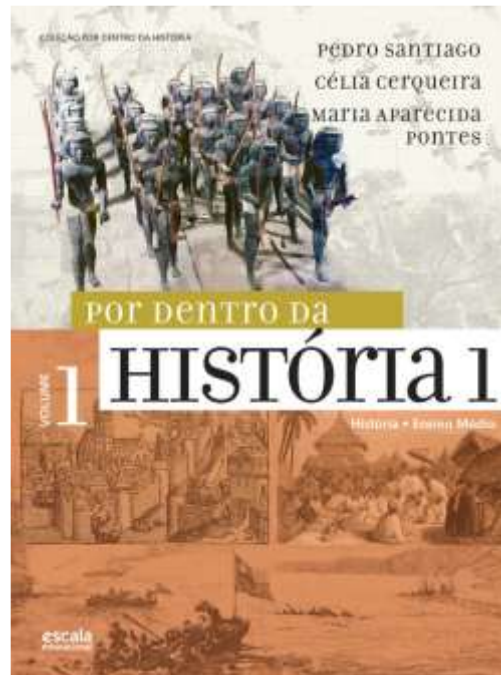


Figura 3: capa do livro Por dentro da História 1.²⁹

Os títulos vinculados à coleção *Por dentro da História*, com autoria de Pedro Santiago³⁰, Célia Cerqueira³¹ e Maria Aparecida Pontes³², apresentam organização curricular com proposta interdisciplinar que integra História do Brasil, América, África, Ásia e Europa. A coleção discute questões historiográficas contemporâneas e dialoga com diferentes áreas do conhecimento. Cada volume se divide em três unidades, subdivididas em capítulos (BRASIL, 2017, p. 63). O primeiro livro trata dos primórdios da humanidade até o século XVIII. O segundo abarca da crise do Antigo Regime até o início do século XIX. O terceiro aborda da Primeira Guerra Mundial às questões do tempo presente.

²⁹ Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/pnld-2018/>. Acesso em: 14 jun. 2019.

³⁰ Mestre em História Social do Trabalho pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), graduado pela universidade de São Paulo (USP), professor de Educação Básica na rede estadual e professor universitário.

³¹ Bibliotecária pela Universidade de Brasília (UnB), consultora pedagógica na área de publicações didáticas.

³² Pedagoga, graduada pelas Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU), consultora pedagógica na área de publicações didáticas.

Os livros apresentam projetos gráficos que incluem charges, pinturas, gravuras, fotografias, mapas, tabelas, poemas, músicas e indicação de sites (BRASIL, 2017, p. 62). O corpo dos capítulos é permeado de seções fixas com objetivos diversos. As seções “Vamos lá” e “Elaborando hipóteses” estão dispostas, juntamente com a gravura, na página inicial dos capítulos. A seção “Você sabia?” objetiva fornecer informações que complementam o descrito no texto principal. Já “Vestígios do passado” procura trabalhar as fontes históricas, tais como imagens, textos e documentos oficiais. “Conexão presente” relaciona permanências e rupturas entre passado e atualidade e “História e cultura”, box composto de texto e perguntas, instiga os estudantes à reflexão. As duas páginas finais dos capítulos são compostas de pequenas seções. “Roteiro de Estudos”, “Debatendo a História”, “Mão na massa” e “Voltando ao início” cumprem a função de revisar, organizar os estudos e incentivar o estudante a escrever. No final de cada unidade é apresentada a seção “Projeto interdisciplinar”, que procura vincular a relação que há entre a História e outras áreas do conhecimento, e “De olho no ENEM e nas universidades” com a proposta de exercícios.

A temática africana está restrita a um capítulo de cada volume; no mais, se apresenta diluída nos demais temas. Na avaliação do guia do PNLD, o continente tem tratamento destacado apenas no volume 1. Os avaliadores ressaltam a preocupação em atender o disposto na “legislação” acerca do ensino da História da África, dos africanos e dos afrodescendentes, apontando que os conteúdos não estão restritos a um capítulo ou volume, mas marcam a presença em diferentes temas (BRASIL, 2017, p. 64).

As tabelas abaixo apresentam os títulos de cada capítulo. Destinam-se a apontar o lugar que a história africana ocupa nesta coleção de manuais.

Tabela 10
Sumário de Por dentro da História 1

Unidade	Capítulos (número de páginas)
Para iniciar	O estudo da História (8)
Unidade I O mundo antigo	1. África: o começo de tudo (8)
	2. A primeira ocupação da América (7)
	3. Primeiras sociedades complexas: os mesopotâmios e outros povos (12)
	4. O Egito e outras sociedades africanas (9)
	5. A Grécia Antiga (13)
	6. Roma, o maior império da antiguidade (14)
	7. A cultura greco-romana (8)
	8. Desagregação do mundo antigo (13)

Unidade II Culturas em conflito	9. O Império Bizantino (5) 10. A construção do Islã (8) 11. O Império Carolíngio (8) 12. Mundo Medieval (12) 13. Tempo de conflitos e mudanças (13) 14. Renascimento (8) 15. A grande reforma religiosa (8)
Unidade III A expansão do mundo Ocidental	16. Começa a expansão mar (9) 17. Os povos da América (15) 18. Tempos modernos; absolutismo e mercantilismo (7) 19. América Portuguesa: os primeiros passos (9) 20. Europa: tempo de guerra (9) 21. América portuguesa: a terra da monocultura (8) 22. Africanos escravizados: as mãos e pés dos senhores (9) 23. Colonização espanhola, inglesa e francesa (9)

Fonte: BRASIL, 2017, p. 62.

O primeiro volume é composto por 23 capítulos. Dentre a tríade, é o que mais possui capítulos específicos para a história do continente. “África: o começo de tudo” trata da origem da humanidade. “O Egito e outras sociedade africanas” discorre, além da formação política que introduz o título, a respeito de Kerma e Punt. “Africanos escravizados: mãos e pés dos senhores” aborda a relação entre as hegemonias políticas africanas e os colonizadores no período da diáspora atlântica. Os capítulos que trazem a história africana ocupam 26 páginas dentro do livro que possui, no total, 288 páginas.

De acordo com a tabela acima, as Histórias da África e da América são desenvolvidas em três capítulos específicos, correspondendo a 13%, cada uma, da obra. As civilizações que habitaram a Ásia e a História do Brasil comportam dois capítulos, totalizando, para cada, 8,6%. A prevalência dos feitos europeus se faz a partir das treze seções, o que perfaz 56,8 do manual.

Tabela 11
Sumário de Por dentro da História 2

Unidade	Capítulos (número de páginas)
Unidade I A invenção da liberdade	1. Europa: tempo de luz (9) 2. Revolução industrial (6) 3. A independência das colônias inglesas da América do Norte (6) 4. A Revolução Francesa (8) 5. Napoleão: o ato final da revolução (7) 6. África no tempo da escravidão (12)
Unidade II A conquista da autonomia	7. América portuguesa: terra em disputa (11) 8. América portuguesa: sociedade do ouro (9) 9. Os colonos da América portuguesa em revolta (7) 10. Os colonos espanhóis buscam autonomia (8) 11. Enfim, Brasil (9) 12. O império brasileiro desagregado (6) 13. Tempo de regência (9)

Unidade III Tempos burgueses	14. Europa: os movimentos liberais e as unificações (7)
	15. Segundo império: tempos de conciliação (11)
	16. Brasil: rumo à república (9)
	17. Brasil: as oligarquias no poder (10)
	18. A república contestada (8)
	19. Europa: a formação da classe operária (8)
	20. O mundo nas garras do imperialismo (9)

Fonte: BRASIL, 2017, p. 62

No volume 2 a história africana é retratada no sexto capítulo, “A África no tempo da escravidão”, que aborda as formações políticas africanas no período da diáspora pelo Atlântico, e, no último, “O mundo nas garras do imperialismo”, com narrativas construídas para explicar o processo de dominação europeia de determinadas regiões da África e da Ásia. No livro, sete capítulos estão voltados à história europeia, dois para as Américas, dez para o Brasil e um, exclusivo para a história do continente africano. Dentre as 288 páginas que totalizam a obra, apenas doze se direcionam à História da África.

Tabela 12
Sumário de Por dentro da História 3

Unidade	Capítulos (número de páginas)
Unidade I O mundo em guerra	1. A Primeira Guerra Mundial (12)
	2. Rússia: uma revolução de origem socialista (14)
	3. Entre duas guerras (12)
	4. Brasil: os anos 1920 (11)
	5. A Era Vargas (13)
	6. A Segunda Guerra Mundial (13)
	7. Mundo pós-guerra (10)
Unidade II Em clima de Guerra Fria	8. Ásia: a conquista da autonomia (13)
	9. África: a luta por liberdade (11)
	10. América: revoluções e contrarrevoluções (13)
	11. Os brasileiros experimentam a democracia (10)
	12. A ditadura militar (16)
	13. A guerra das superpotências (14)
Unidade III A hegemonia capitalista	14. A desintegração da URSS e a expansão do capitalismo (17)
	15. Mundo em guerra, até quando? (13)
	16. Os dilemas da América Latina (10)
	17. Brasil: a conquista da democracia (11)

Fonte: BRASIL, 2017, p. 62.

O terceiro volume é composto por 17 capítulos, onde apenas um deles aborda a temática africana, o que corresponde a 5,8% do livro. A história europeia ganha oito capítulos, a brasileira cinco, as Américas dois e a Ásia um. Ocupam, respectivamente, 47%, 29,4%, 11,6% e 5,8% do manual didático. Ainda que, com prioridade mínima, a história das independências

africanas ganhe uma seção. São onze páginas direcionadas à temática, dentro de uma obra que contém 280 páginas. Nas coleções *História Global*, *História, Sociedade e Cidadania* e *História: das cavernas ao terceiro milênio*, as independências africanas e asiáticas são tratadas no mesmo capítulo.

2.4.4. História Global



Figura 4: capa do livro História Global 1.³³

A coleção *História Global*, de Gilberto Cotrim³⁴, publicada pela Editora Saraiva, tem seus capítulos divididos em unidades temáticas que abordam da Pré-história ao tempo presente. Cada manual é estruturado em quatro unidades subdivididas entre três ou cinco capítulos. O volume 1 inicia como a abordagem dos primeiros humanos e finaliza com a conquista da América. O segundo volume abarca da expansão marítima europeia até o imperialismo. O volume 3 foca o olhar em acontecimentos do século XX e XXI (BRASIL, 2017, p. 35).

A abertura de cada unidade do livro do estudante apresenta imagem, texto introdutório e o box “Conversando”, que objetiva dialogar com conhecimentos prévios do aluno, para, então, introduzir os temas que serão desenvolvidos. Os capítulos, no mesmo caminho, são iniciados com imagem e texto seguido da caixa “Treinando o olhar”, constituída de indagações que levam

³³ Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/pnld-2018/>. Acesso em: 14 jun. 2019.

³⁴ Gilberto Cotrim é bacharel e licenciado em História pela Universidade de São Paulo, mestre em Educação, Arte e História da Cultura Pela Universidade Mackenzie e professor de História da rede particular de ensino.

o aluno a interpretar a figura (BRASIL, 2017, p. 35). O decorrer das páginas é constituído de subtítulos e de diversas outras caixas de texto: “Investigando”, “Interpretar fonte”, “Em destaque”, “Oficina de História” e “Projeto temático”. Ao final, em “De olho na Universidade”, são disponibilizados exercícios de vestibulares. As referências bibliográficas aparecem no final da obra.

De acordo com análise presente no Guia do PNLD/2018 (2017, p. 36), a abordagem histórica desenvolve habilidades de leitura, construção de argumentos e desenvolvimento de senso crítico. O uso de fotografias, charges, reproduções de pintura e documentos escritos, apresentados como fonte histórica, estão relacionados a temas ligados à cidadania. Conforme o documento, contemplam-se situações didáticas orientadas para o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes de forma a compreenderem problemas do seu tempo, possibilitando, assim, situações de problematização do conteúdo, relacionando-o à vivência dos alunos.

Segundo o guia, a temática africana está contemplada na coleção, conforme o trecho seguinte:

No Livro do Estudante, desenvolvem-se abordagens sobre a História e cultura da África, dos afro-brasileiros e dos povos indígenas. O prescrito é cumprido mediante tópicos e capítulo devotado aos temas, em todos os volumes. Apresenta história, cultura e contribuições do negro; diversidade no cotidiano, combate ao etnocentrismo; resistência negra; e sujeitos negros positivados ao longo da coleção (BRASIL, 2017, p. 37).

Os avaliadores consideram no guia (BRASIL, 2017, p. 37) que a história africana integrasse a coleção. No entanto, como revelará a análise dos próximos capítulos, o lugar ocupado ainda é reduzido se comparado às narrativas europeias. No primeiro volume, a História africana é abordada em apenas dois momentos. Sob os títulos “África: egípcios e cuxitas” e “Povos Africanos” e, também, ligeiramente, em “Primeiros humanos” e “Expansão europeia”. O volume 2 segue a cronologia iniciada anteriormente, abordando eventos que vão do século XV ao XIX. A África aparece duas vezes. Primeiro para falar do comércio de escravos, da escravidão interna e nas Américas, depois para tratar do imperialismo. No último volume, o continente ganha a terça parte de um capítulo que trata das independências da África, da Ásia e do Oriente Médio.

O volume inicial da coleção, conforme apresentado no quadro abaixo, aborda da origem da humanidade ao século XVI. O livro possui 274 páginas, e apenas 21 delas são dedicadas à história africana. Os seus dois primeiros capítulos são direcionados à introdução aos estudos

históricos e à origem da humanidade, em que o continente africano aparece como berço dos nossos mais antigos ancestrais. Essa obra conta com quatro unidades nas quais se encontram distribuídos 18 capítulos; destes, dois englobam a África, quatro o continente asiático, três as Américas e sete a Europa. A história africana ocupa somente 11 % do corpo do manual, sendo apresentada no capítulo 5, “África: egípcios e cuxitas” e no capítulo 15, “Povos africanos”.

Tabela 13
Sumário de História Global 1

Unidades	Capítulos (número de páginas)
Unidade1- História e cultura	1. Refletindo sobre a História (15) 2. Primeiros humanos (15) 3. Primeiros povos da América (9)
Unidade 2-Escrita e memória	4. Povos da Mesopotâmia (11) 5. África: egípcios e cuxitas (11) 6. Hebreus, fenícios e persas (10) 7. Povos da China e da Índia (10) 8. Grécia Antiga (16) 9. Roma Antiga (15)
Unidade 3-identidade e diversidade	10. Impérios Bizantino (8) 11. Mundo islâmico (12) 12. A Europa feudal (12) 13. Mundo cristão (15)
Unidade 4-Contatos e confrontos	14. Renascimento e reformas (17) 15. Povos africanos (10) 16. Povos da América (9) 17. Expansão europeia (15) 18. A conquista da América (12)

Fonte: BRASIL, 2017, p. 35.

No volume 2 da coleção de Cotrim, direcionado ao 2º ano do Ensino Médio, segue-se a cronologia iniciada no primeiro volume. A obra contempla eventos que vão do século XV ao XIX, conforme índice abaixo e é composta por vinte capítulos, doze dedicados à História do Brasil. Nos capítulos 3 e 4, a África aparece como pano de fundo para narrativas relacionadas à diáspora atlântica. Sendo assim, os temas tratados dizem respeito ao comércio de escravizados, às práticas de sujeição humana na África e nas Américas e aos movimentos de luta por libertação. Os oito restantes abarcam a história da Europa (quatro), das Américas (três) e um último, cujo título é “Imperialismo na África e Ásia”, divide eventos africanos com asiáticos.

No segundo volume do manual escolar não há capítulos exclusivos dedicados à África. A história do continente é atravessada, no primeiro momento, pela História do Brasil colonial, que também está relacionada aos feitos europeus vinculados à diáspora pelo Atlântico e às práticas de submissão humana. Ela volta à cena dividindo o palco com a Ásia, sendo, novamente, encoberta pelos grandes feitos europeus, conforme quadro abaixo. Os capítulos “Escravidão e resistência” e “Imperialismo na África” ocupam somente 25 páginas do livro que possui, no total, 288 páginas.

Tabela 14
Sumário de História Global 2

Unidades	Capítulos (número de páginas)
Unidade 1-Trabalho e sociedade	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mercantilismo e colonização (9) 2. Estado e religião (11) 3. Sociedade açucareira (7) 4. Escravidão e resistência (15) 5. Holandeses no Brasil (11) 6. Expansão territorial (13) 7. Sociedade mineradora (11)
Unidade 2-Súdito e cidadão	<ol style="list-style-type: none"> 8. Antigo Regime e Iluminismo (13) 9. Inglaterra e a Revolução Industrial (11) 10. Formação dos Estados Unidos (10) 11. Revolução Francesa e Era Napoleônica (16) 12. Independências na América Latina (9)
Unidade 3-Liberdade e independência	<ol style="list-style-type: none"> 13. Independência do Brasil (13) 14. Primeiro Reinado (13) 15. Período Regencial (15) 16. Segundo Reinado (12) 17. Crise do Império (16)
Unidade 4-Contatos e confrontos	<ol style="list-style-type: none"> 18. Europa no século XIX (14) 19. Imperialismo na África e na Ásia (10) 20. América no século XIX (12)

Fonte: BRASIL, 2017, p. 35.

O volume 3 da coleção é composto por 15 capítulos: 7 dedicados à História do Brasil, 8 destinados à História europeia e 1 que contempla os continentes africano e asiático. À África foi reservada a terça parte do capítulo 10, intitulado “África, Ásia e Oriente Médio”, que trata das independências. Entre as 288 páginas do manual, apenas 16 delas abordam as independências da África e da Ásia, conforme apresentado no quadro seguinte.

O autor de *História Global* – que, segundo Garrido (2016, p. 247-248), está presente no mercado editorial didático desde 1980 – vem, ao longo dos anos, apresentando no corpo das obras textos compostos pelas mesmas informações com redação diferente. Seus livros seguem

o padrão eurocêntrico de narrativa histórica, permeada de imagens e informações que colocam a África em posição de inferioridade, apresentando uma linguagem ágil que visa a agradar os estudantes, professores e, sobretudo, os avaliadores que farão a seleção dos livros. Reserva, conforme sumários, menos de 10% do conteúdo das obras para a história africana.

Tabela 15
Sumário de História Global 3

Unidades	Capítulos (número de páginas)
Unidade 1 Coesão e coerção	1. Primeira Guerra Mundial (13) 2. Revolução Russa (12) 3. Abalo capitalistas e regimes totalitários (15) 4. Segunda Guerra Mundial (16)
Unidade 2 República e sociedade	5. A instituição da República (8) 6. República Oligárquica (19) 7. Revoltas na Primeira República (17) 8. Era Vargas (12)
Unidade 3 Globalização e meio ambiente	9. Pós-guerra e novos confrontos (16) 10. África, Ásia e Oriente Médio (16) 11. Socialismo: da revolução à crise (23) 12. Desigualdades e globalização (23)
Unidade 4 Democracia e movimentos sociais	13. O Brasil democrático (18) 14. Governos militares (18) 15. O Brasil contemporâneo (22)

Fonte: BRASIL, 2017, p. 35.

2.4.5. Contato História



Figura 5: capa do livro Contato História 1³⁵

³⁵ Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/pnld-2018/>. Acesso em: 14 jun. 2019.

A coleção *Contato História* é publicada pela Editora Quinteto e assinada por Marcos Pellegrini³⁶, Adriana Machado Dias³⁷ e Keila Grinberg³⁸. Cada livro é composto de doze unidades que apresentam a perspectiva cronológica sequencial. O primeiro volume começa com a origem da humanidade e termina com a explanação das hegemonias políticas africanas (entre os séculos VII e XVIII). O segundo vai do Renascimento europeu até o Brasil Império. Já o terceiro abarca a industrialização e imperialismo até os fatos relacionados ao Brasil contemporâneo.

Na coleção é visível a apresentação de diferentes fontes históricas, o uso de imagens e o diálogo com a arte e o cinema:

Trabalha-se com referenciais de pressupostos teóricos da Nova História Cultural e da Nova História, entendendo o conhecimento histórico como algo em permanente construção. Há uma identificação das vivências pessoais dos estudantes com as de outros sujeitos históricos do passado, em diálogo com estudos recentes do campo da História. Apresenta diversidade de fontes históricas, evidenciando-se o trabalho com as imagens (...). Na obra, dialoga-se com o conhecimento da arte e do cinema, apresentando sugestões de filmes e propostas de atividades com diferentes obras artísticas para cada unidade. Investe-se em propostas interdisciplinares, tanto nas sugestões para o trabalho do professor, quanto nos exercícios para os estudantes. Nas atividades, propõe-se a realização de pesquisas, montagem de exposições, entrevistas e trabalhos escolares que guardem relação direta com a vida do estudante do Ensino Médio, valorizando os seus conhecimentos prévios e a sua opinião (BRASIL, 2017, p. 71).

No corpo de cada unidade existem seções dispostas em caixas de texto ou marcadas por subtítulo. “Enquanto isso”, “Sujeito na História”, “Passado e presente”, “Linha do tempo”, “Explorando a imagem”, “Refletindo” e “Explorando o tema” são expostos no decorrer do capítulo, a fim de apresentar novos conteúdos e questionamentos vinculados ao tema tratado. Já “Ampliando seus conhecimentos” finaliza os conteúdos com as subseções “Arte e História”, que visa apresentar diferentes formas de expressão artística. “A história no cinema”, objetiva apresentar sugestões de filmes. “Para Ler” traz sugestões de livros para a ampliação do conhecimento a respeito dos assuntos abordados e “Para navegar” apresenta sugestões de sites. Em seguida, a seção “Atividades” é formada pelas subseções “Sistematizando o

³⁶ Licenciado em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR). Atua como professor de História em escolas da rede particular de ensino.

³⁷ Bacharel e licenciada em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR). Especialista em História Social e Ensino da História pela mesma universidade. Atua como professora de História em escolas da rede particular de ensino.

³⁸ Licenciada e doutora em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF-RJ). Professora do Departamento de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO-RJ).

conhecimento”, “Expandindo o conteúdo”, “Explorando a imagem”, “Momento da Redação”, “Oficina de História - experiência e vivência” e “Vestibulares” (BRASIL, 2017, p. 72).

As temáticas da História da África, segundo os avaliadores do Guia (BRASIL, 2017, p. 75), são discutidas ao longo da coleção, “auxiliando a desconstrução de preconceitos e estereótipos sobre esses povos, na medida em que exploram-se suas especificidades em diferentes tempos históricos” (BRASIL, 2017, p. 75). Permitem, por sua vez, que os estudantes pensem historicamente a respeito da atuação dos sujeitos africanos em diferentes temporalidades, como responsáveis por significativas contribuições para a história da humanidade.

As tabelas que se seguem apontam os sumários dos três volumes. Isso contribui para apontar o lugar que a história africana ocupa na coleção.

Tabela 16
Sumário de Contato História 1

Unidade	Capítulos (número de páginas)
Unidade 1	Construindo a História (15)
Unidade 2	A origem do ser humano (21)
Unidade 3	Os povos do Oriente Antigo (23)
Unidade 4	Povos antigos da África (21)
Unidade 5	Povos antigos da Ásia (21)
Unidade 6	Os antigos gregos (25)
Unidade 7	Os antigos romanos (27)
Unidade 8	A expansão do islamismo (21)
Unidade 9	A época medieval na Europa (29)
Unidade 10	O renascimento italiano (23)
Unidade 11	Os povos da América (21)
Unidade 12	Reinos e impérios da África (19)

Fonte: BRASIL, 2017, p. 73.

Entre as doze unidades que integram o primeiro volume, duas abordam, exclusivamente, a História da África: “Povos antigos da África” e “Reinos e impérios da África”, o que corresponde a apenas 16,6% do manual didático. O livro conta com 288 páginas, sendo somente 40 delas dedicadas ao continente africano. Na disposição das demais unidades, três abordam a Ásia (25%), quatro a Europa (33,2%), e uma a América (8,3%). As duas primeiras tratam, respectivamente, da introdução aos estudos históricos e da origem da humanidade, que cruza a história de diversos povos.

Tabela 17
Sumário de Contato História 2

Unidade	Capítulos (número de páginas)
Unidade 1	O nascimento da Europa moderna (20)
Unidade 2	Reformas religiosas e Estados absolutistas (52)
Unidade 3	A África e a chegada dos europeus (15)
Unidade 4	A conquista e a colonização espanhola na América (23)
Unidade 5	A conquista e a colonização portuguesa na América (23)
Unidade 6	A expansão das fronteiras na Colônia (25)
Unidade 7	O Iluminismo (19)
Unidade 8	A Revolução americana (27)
Unidade 9	A Revolução francesa e o Império Napoleônico (27)
Unidade 10	A Revolução Industrial (12)
Unidade 11	As independências na América (23)
Unidade 12	O Império do Brasil (26)

Fonte: BRASIL, 2017, p. 73.

O manual didático *Contato História 2* dedica, entre as suas 288 páginas, quinze para a história da África. Apresenta em “A África e a chegada dos europeus” a história africana desde o século XV, o que corresponde a 8,3% do total do manual. A narrativa é elaborada a partir da relação que algumas hegemonias políticas africanas tiveram com os europeus no período da diáspora atlântica. Entre as demais unidades, houve a prevalência dos feitos europeus com cinco delas (41,7%), seguidas de três para o Brasil (25%), e três para as Américas (25%).

Tabela 18
Sumário de Contato História 3

Unidade	Capítulos (número de páginas)
Unidade 1	A industrialização e a expansão imperialista (21)
Unidade 2	A Primeira República (25)
Unidade 3	A Grande Guerra e a Revolução Russa (23)
Unidade 4	O período Entreguerras (19)
Unidade 5	A Era Vargas (17)
Unidade 6	A Segunda Guerra Mundial (25)
Unidade 7	As transformações mundiais durante a Guerra Fria (27)
Unidade 8	Movimentos de independência na África (19)
Unidade 9	A democracia no Brasil do pós-guerra (19)
Unidade 10	O Brasil durante a ditadura militar (23)
Unidade 11	O mundo contemporâneo (27)
Unidade 12	O Brasil contemporâneo (25)

Fonte: BRASIL, 2017, p. 73.

No terceiro volume a África é retratada na primeira unidade que discute a industrialização e o imperialismo europeu sob os continentes africano e asiático. O continente volta à cena em “Movimentos de independência na África”, que se dedica, exclusivamente, às independências, correspondendo a somente 8,3% do manual didático. São 19 páginas dentro de uma obra que totaliza 288 páginas. No mais, são seis unidades para a Europa, o que perfaz 50% do exemplar, e cinco para o Brasil, totalizando 41,7% do livro.

2.4.6. O lugar da história africana nos manuais escolares

Os sumários apresentados anteriormente sugerem que os manuais didáticos seguem uma perspectiva histórica cronológica e eurocêntrica que vai da origem da humanidade ao século XXI. Apresenta a introdução aos estudos históricos, a Pré-história, a História Antiga, a Medieval, a Moderna e a Contemporânea. A História africana, que não é ensinada a partir de um eixo próprio é, na verdade, intercalada com as histórias do Brasil, europeia, americana e asiática, sempre aparecendo como coadjuvante dos grandes feitos europeus. A organização cronológica desses livros representa um legado do colonialismo que ainda se perpetua fortemente em diversas áreas do conhecimento. Configura-se como resíduo discursivo através do qual os europeus atingiram posições de hegemonia econômica, militar, política e cultural na maior parte da Ásia, África e Américas (SHOHAT; STAM, 2006, p. 40).

A história africana é contemplada minimamente nas obras e continua sendo encoberta pelas narrativas históricas europeias e brasileiras. Esses manuais, ao mesmo tempo que revelam a presença da África nos seus conteúdos, mostram inúmeras ausências quando apresentam apenas um aspecto da sua história, omitindo ou desconsiderando outros. Isso pode ocorrer pelo fato de os autores apenas inserirem a temática africana para cumprir às determinações da Lei 10.639 e para que a obra seja selecionada para o PNLD. Essa é uma das hipóteses. As informações acerca do continente cumprem o papel de universalizar alguns conhecimentos históricos e sintetizar informações, mas, muitas vezes, sem apresentar pontos de vista dissonantes, consequentemente reduzindo seu caráter reflexivo (BITTENCOURT, 2001, p. 317).

O Egito antigo, as hegemonias políticas da África Ocidental e Central, a escravidão atlântica moderna, a colonização, as independências e o apartheid foram os temas mais abordados nos livros didáticos aqui analisados. As narrativas sobre o continente, conforme mostra Mbembe, têm

(...) aprisionado o sujeito africano na humilhação, no desenraizamento e no sofrimento indizível, mas também em uma zona de não-ser e de morte social caracterizada pela negação da dignidade, pelo profundo dano psíquico e pelos tormentos do exílio. Em todos os três casos, supõe-se que os elementos fundamentais da escravidão, da colonização e do apartheid são fatores que servem para unificar o desejo africano de se conhecer a si mesmo, de reconquistar seu destino (soberania) e de pertencer a si mesmo no mundo (autonomia) (MBEMBE, 2001, p. 177).

O eurocentrismo ainda permanece com muita ênfase nesses materiais didáticos, na medida em que a História da África aparece como pano de fundo para as conquistas das potências europeias. Esse tipo de narrativa se configura como uma herança da construção, desde o final do século XV, da ideia de modernidade/colonialidade. Tal conceito fomenta a arquitetura de uma unidade hegemônica da Europa como centro (DUSSEL, 2005, p. 16), explicada por aspectos históricos, sociais e epistemológicos como uma civilização que se autodescreve como mais desenvolvida e superior e que obriga os outros a se desenvolverem, subalternizando ou até mesmo invisibilizando conhecimentos não europeus.

Esse paradigma hegemônico, que organiza a forma de entendermos o mundo a partir da racionalidade europeia, ainda influencia, de forma categórica, essas coleções didáticas. Nelas, a História segue colonizada, construída a partir da alteridade negativa que gera a negação de outros povos não europeus (africanos, árabes, indianos, povos originários das Américas e chineses) e de um discurso que se insere no mundo do colonizado e reproduz o pensamento do colonizador (QUIJANO, 2005, p.115). Essa premissa destrói o imaginário do outro para reafirmar seu próprio imaginário (eu, colonizador) por meio da supressão de seus saberes e imagens (OLIVEIRA, 2010, p. 46). Gera a subalternização epistêmica do outro e a própria negação e esquecimento de processos históricos não-europeus (QUIJANO, 2005, p.110-115).

De acordo com Enrique Dussel (2005, p. 24), o eurocentrismo está vinculado ao mito de fundação da modernidade. Essa premissa é por ele criticada em cinco pontos argumentativos. Para o filósofo argentino, houve mudança no significado do conceito de Europa como uma espécie de “deslizamento semântico”. Sua crítica aponta que a Europa moderna (em direção ao Norte e ao Oeste da Grécia) não abarcou a Grécia originária por estar fora de seu horizonte. A diacronia unilinear Grécia-Roma-Europa é uma invenção ideológica de fins do século XVIII romântico alemão. Uma manipulação conceitual posterior do modelo ariano racista. Para ele, de acordo com a mitologia grega, a Europa é filha de fenícios, logo, de origem semita. Teria, por sua vez, vindo do oriente com localização ao norte da Macedônia e da Magna Grécia na Itália. Essa Europa, anterior à “moderna”, é ocupada por bárbaros. Já a Ásia e a África eram

consideradas pelos gregos como culturas desenvolvidas, representadas, respectivamente, pela Turquia e pelo Egito.

Segundo Dussel, o que se define como “ocidental” foi o Império Romano que falava latim, cuja fronteira oriental se dava entre as atuais Sérvia e Croácia. Sendo assim, o “ocidental” se opôs ao “oriental”, império helenista que falava grego. No oriente estavam a Grécia e a Ásia, não havendo conceito relevante para se chamar de Europa em momento futuro (DUSSEL, 2005, p. 24). O Império Romano Oriental cristão enfrentou, desde o século VII, o mundo árabe muçulmano em expansão e o mundo grego clássico sofreu influência tanto dos cristãos-bizantinos quanto dos árabes-muçulmanos.

Somente no século XII a Europa, passou a se diferenciar da África, considerada muçulmana e berbere, bem como da Ásia. Embora fracassada, a primeira tentativa da Europa latina se impor no Mediterrâneo Oriental se deu com as Cruzadas. Isso fez com que a Europa latina continuasse no lugar de periferia e isolamento, diferenciando-se da “universalidade” do “mundo muçulmano”, conforme pondera Dussel:

A Europa latina é uma cultura periférica e nunca foi, até este momento, “centro da história, nem mesmo com o Império Romano (que por sua localização extremamente ocidental, nunca foi centro, nem mesmo da história do continente euro-afro-asiático). Se algum império foi o centro da história regional euro-asiática antes do mundo muçulmano, só podemos referir-nos ao império helenistas, desde o Seleudidas, Ptolomaicos, Antícos etc. Mas, de qualquer modo, o helenismo não é Europa, e não alcançou uma “universalidade” tão ampla como a muçulmana no século XV (DUSSEL, 2005, p. 25).

Dussel ainda afirma que foi no Renascimento italiano que se iniciou a fusão do “mundo ocidental latino” com o “mundo oriental”. Tal acontecimento permitiu a “falsa equação”: ocidental = helenístico + romano + cristão, que gerou a ideologia eurocêntrica do romantismo alemão (DUSSEL, 2005, p. 25). Essa pretensa “igualdade” contribuiu para a elaboração da sequência ideológica da Grécia à Europa moderna: mundo grego, mundo romano pagão e cristão, mundo cristão medieval e mundo europeu moderno.

A sequência acima apresenta a cultura grega como exclusivamente “europeia” e “ocidental”. Visão que, segundo Dussel (2005, p. 26), é duplamente falsa. Primeiramente porque naquele contexto ainda não havia uma “história mundial”, mas sim histórias justapostas e isoladas. E, em segundo lugar, porque o lugar geopolítico impedia de ser o “centro”. Dessa forma, “o Mar Vermelho ou Antioquia, lugar de término do comércio do Oriente, não são o centro, mas o limite ocidental do mercado euro-afro-asiático” (DUSSEL, 2005, p. 26). Sendo

assim, a Europa latina do século XV era sitiada pelo mundo muçulmano, sendo considerada periférica e secundária no extremo ocidental do continente euro-afro-asiático.

Para Dussel, o mito de fundação da modernidade é um conceito eurocêntrico, provinciano e regional. Uma “emancipação precoce” que representa a “saída da imaturidade por um esforço da razão como processo crítico que proporciona à humanidade um novo desenvolvimento do ser humano” (DUSSEL, 2016, p. 27). Tal elaboração se considera o centro da história mundial na medida em que trata outras culturas como periféricas.

De acordo com o filósofo argentino (DUSSEL, 2016, p. 27), nunca houve história mundial até 1492. Antes disso, impérios ou sistemas coloniais coexistiam entre si. Foi a chegada dos espanhóis na América que colocou todo o planeta como lugar “de uma só” história mundial. A Espanha foi a primeira nação “moderna” que suplantou o Mediterrâneo pelo Atlântico. A Inglaterra substituiu os espanhóis desde a primeira Revolução Industrial, na segunda metade do século XVIII. Acontecimentos anteriores, como a Reforma Religiosa e o Iluminismo e posteriores, como a Revolução Francesa, também contribuíram para a construção da modernidade europeia.

É visível, conforme explicitado, que o eurocentrismo, sustentado pela construção do mito da modernidade, ainda se perpetua nos livros didáticos de História. Para Grosfoguel (2007, p. 32), a epistemologia eurocêntrica ocidental dominante não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico. Nesse sentido:

O eurocentrismo purifica a história ocidental ao passo que trata com condescendência, ou mesmo com horror, o não-ocidental. Ele pensa sobre si mesmo com base em suas conquistas mais nobres - a ciência, o progresso, o humanismo - e sobre o não-ocidental com base em suas deficiências reais ou imaginárias (SHOHAT; STAN, 2006, p. 23).

A elucidação a respeito da construção do mito da modernidade, elaborada por Dussel, concede o respaldo necessário para apontar o lugar que a História da África ocupa nos manuais escolares. Lugar esse marcado pelo eurocentrismo, racismo, colonialismo e pelas narrativas mínimas dos feitos de povos não europeus. Espaço escrito por corpos políticos independentes, governados por mentes que reproduzem as seleções de conteúdo e os marcos cronológicos do colonizador.

2.5. O lugar dos historiadores africanos nos livros didáticos

É preciso saber mais sobre o circuito sul, a ponte que liga o Atlântico

das duas margens, das Áfricas que nos legou filosofias, que ontem e hoje continuam a nos pertencer. Os estudos históricos conectados ao sul global visam rastrear e confrontar as enunciações racistas sobre as culturas negras, buscando com isso experimentar conceitos deslocados dos cânones estabelecidos (AZEVEDO, 2016, p. 236).

No decorrer dos capítulos dos livros pesquisados observei, em alguns deles, referências diretas a um conhecido corpo de especialistas em História da África. Como a literatura didática possui um caráter próprio que, por sua vez, a desobriga de citações constantes, cada autor ou editora se utiliza, para tal, de critérios próprios. As referências aparecem, às vezes, dispostas no corpo do texto principal, na página introdutória do capítulo ou em caixas de texto/ “box”, que reforçam um aspecto relevante dentro da temática trabalhada. Irei analisar a seguir como essas referências são apresentadas, e quais são os autores africanos ou africanistas citados pelos autores dos manuais escolares.

Como a minha investigação será dividida por temas da história africana, que correspondem aos capítulos seguintes da tese, elaborei três quadros que informam os autores citados e o contexto da citação. Os recortes da pesquisa são, respectivamente, “História da África entre os séculos VII e XVIII”, “A África e os africanos na diáspora atlântica” e “História da África entre os séculos XIX e XX”.

Tabela 19	
Obras citadas nos capítulos que envolvem a temática - História da África entre os séculos VII e XVIII	
História Sociedade e Cidadania 1	
Nei Lopes ³⁹	Trecho da obra que discorre a respeito dos mandingas, apresentado no box “Para saber mais” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 222).
Alberto da Costa e Silva ⁴⁰	Primeira citação no corpo do texto, se direciona a explicar as técnicas de metalurgia desenvolvidas por algumas sociedades africanas (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 225). Segunda citação da obra no box “Para saber mais”, que visa a discorrer a respeito da herança cultural africana no Brasil (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 228).
Adam HOCHSCHILD ⁴¹	Citação no corpo do texto utilizada para tratar do dia a dia dos traficantes de escravizados na formação política do Congo (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 227).
Anderson Ribeiro Oliva ⁴²	Citação de trecho do artigo no corpo da obra. Tem por finalidade apontar ao aluno a relação entre a tradição oral e as narrativas escritas a respeito dos iorubás (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 230-231). Outro trecho do mesmo artigo é citado posteriormente para explicar que os iorubás somente se identificaram com tal denominação no século XIX (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 234).
História Global 1	

³⁹ LOPES, Nei. *Enciclopédia brasileira da diáspora africana*. São Paulo: Selo Negro, 2004, p. 404.

⁴⁰ SILVA, Alberto da Costa e. *A África explicada aos meus filhos*. RJ: Agir, 2012, p. 28/ 156-157.

⁴¹ HOCHSCHILD, Adam. *O fantasma do rei Leopoldo: uma história de cobiça, terror e heroísmo na África Ocidental*. São Paulo.: Cia das Letras, 1999, p. 22.

⁴² OLIVA, Anderson Ribeiro. *A invenção dos iorubás na África Ocidental. Reflexões e apontamentos acerca do papel da história e da tradição oral na construção da identidade étnica*. Estudos Afro-asiáticos, v. 27, n. 1-3, jan./dez. 2005, p. 149-150.

Marina de Mello e Souza ⁴³	Citação de trecho da obra no corpo textual do manual didático (COTRIM, 2016, p. 217).
Alberto da Costa e Silva ⁴⁴	Na primeira citação está um trecho da obra do africanista que aborda a diversidade étnica e linguística dos povos africanos (COTRIM, 2016, p. 211). Na segunda, Cotrim se utiliza da mesma obra para tratar da expansão dos povos bantos (COTRIM, 2016, p. 218).
Laure Meyer ⁴⁵	Citação pertencente ao box “Em destaque” que apresenta o subtema “Tecidos africanos” (COTRIM, 2016, p. 213).
Joseph Ki-Zerbo ⁴⁶	Cotrim cita o autor africano quanto discorre a respeito da hegemonia política do Mali (COTRIM, 2016, p. 216).
História das Cavernas ao Terceiro Milênio 1	
Alberto da Costa e Silva ⁴⁷	Trecho citado para discutir o olhar europeu sobre o continente africano (BRAICK; MOTA, 2016, p. 194).
Reginaldo Prandi ⁴⁸	Citação no texto que discorre a respeito da religiosidade dos povos iorubás (BRAICK; MOTA, 2016, p. 194).
Contato História 1	
Alberto da Costa e Silva ⁴⁹	Citação dentro do texto no subtítulo que trata da hegemonia política de Gana (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2018, p. 275).
Kalina Vanderlei Silva e Maciel Henrique Silva ⁵⁰	Texto que compõe o box “Explorando o tema” está intitulado “A memória das sociedades africanas”. A discussão gira em torno da presença dos griots como guardiões da memória de diversos grupos étnicos africanos (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2018, p. 280-281).
Por Dentro da História 2	
Louis Marie J. Ohier de Grandpré ⁵¹	Trecho oficial da marinha francesa escrito em 1801, que relata as práticas de sujeição humana na atual Angola. O texto compõe a página inicial do capítulo (CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, p. 61).

Fonte: BOULOS JÚNIOR, 2016, v. 1, p. 218-235; BRAICK; MOTA, 2016, v. 1 p. 193-202; CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, v.2, p. 61-76; COTRIM, 2016, v. 1, p. 210-221; DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, v. 1, p. 268-287.

De acordo com a tabela acima, os livros didáticos que mais citaram trabalhos de historiadores africanistas⁵² foram *História, Sociedade e Cidadania* e *História Global*. Entre os autores citados, seis são brasileiros: Nei Lopes, compositor e escritor carioca, estudioso da diáspora africana; Alberto da Costa e Silva, historiador e diplomata com significativas publicações sobre a história africana; Anderson Ribeiro Oliva, africanista, professor de História da África da Universidade de Brasília; Marina Melo e Souza, professora da Universidade de

⁴³ SOUZA, Marina Melo e. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, p. 39.

⁴⁴ SILVA, Alberto da Costa e. *A enxada e a lança*. África antes dos portugueses. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006, p. 50-51.

⁴⁵ MEYER, Laure. *Objetos africanos: vida quotidiana, ritos, artes de corte*. Lisboa: Centralivros, 2001, p. 63.

⁴⁶ KI-ZERBO, Joseph. *África*. In: JAGUARIBE, Hélio. *Um estudo crítico da História*. São Paulo: Paz e Terra, 2001, p. 246.

⁴⁷ SILVA, Alberto da Costa e. *A África explicada aos meus filhos*. Rio de Janeiro: Agir, 2008, p. 27-28.

⁴⁸ PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p. 17-18.

⁴⁹ SILVA, Alberto da Costa e. *A enxada e lança: a África antes dos portugueses*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006, p. 277).

⁵⁰ SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 275-8.

⁵¹ GRANDPRÉ, Louis Marie J. Ohier de. *Viagem à costa ocidental da África*. Paris: Dantu, 1801, p. 48-49.

⁵² Considero como historiador africanista aquele que não é africano, mas que se dedica, academicamente, a pesquisas relacionadas à história do continente africano. Os historiadores africanos são pesquisadores que nasceram na África e que estudam sua própria história. Eles expressam um olhar particular, internalista sob a própria região de origem.

São Paulo que trabalha com a temática africana; Reginaldo Prandi, sociólogo que compõe o corpo de docentes da USP e Kalina Vanderlei Silva e Maciel Henrique Silva, historiadores, com formação na Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal da Bahia. O único autor africano referenciado é Joseph Ki-Zerbo. O historiador, já falecido e nascido em Burkina Faso, assinou a obra *A História da África negra* e foi um dos editores da coleção *História Geral da África*. Entre os demais citados estão o norte-americano Adam Hochschild, além de Laure Meyero e o oficial da marinha Louis Marie J. Ohier de Grandpré, que são franceses.

Tabela 20	
Obras citadas nos capítulos que envolvem a temática A África e os africanos na diáspora atlântica	
História Sociedade e Cidadania 2	
José Rivair Macedo ⁵³	Citação no corpo do texto para abordar as práticas de sujeição humana praticadas por sociedades africanas (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 79).
Alberto da Costa e Silva ⁵⁴	Texto: “Os africanos escravizam africanos?”, no box “Para refletir” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 79-80).
Yeda Pessoa de Castro ⁵⁵	Citação no texto que trata da matriz banta dos quilombos (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 87).
História Global 2	
Joseph Ki-Zerbo ⁵⁶	Trecho da obra que trata do impacto do comércio de escravizados na África (COTRIM, 2016, p. 43).
Charles Boxer ⁵⁷	Historiador citado para complementar informação a respeito da situação dos africanos na travessia pelo Atlântico (COTRIM, 2016, p. 45).
Castro Alves ⁵⁸	Transcrição de trecho do poema “Navio Negreiro” no box “Interpretar a fonte” (COTRIM, 2016, p. 46).
André João Antonil ⁵⁹	Citação de trecho da obra do jesuíta escrita no século XVIII (COTRIM, 2016, p. 48).
Pierre Verger ⁶⁰	Citação de trecho da obra do etnólogo no box “Em destaque” que leva como proposta a discussão das culturas brasileiras (COTRIM, 2016, p. 49).
João José Reis e Eduardo Silva ⁶¹	Transcrição da obra no box “Interpretar fonte”, cujo objetivo é apresentar ao leitor um movimento de revolta de escravizados na Bahia (COTRIM, 2016, p. 51).
História das cavernas ao terceiro milênio 2	
José Augusto Pádua ⁶²	Citação no box “Texto Complementar” que cumpre a função de discutir a respeito das transformações provocadas no Brasil pela cultura da cana de açúcar (BRAICK; MOTA, 2016, p. 57).
Contato História 2	
Marina de Mello e Souza ⁶³	Citação de trecho para tratar das formas de organizações políticas das sociedades africanas (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 20016, p. 60).

⁵³ MACEDO, José Rivair. *História da África*. São Paulo: Contexto, 2014.

⁵⁴ SILVA, Alberto da Costa e. *A África explicada a meus filhos*. Rio de Janeiro: Agir, 2012, p. 88-89.

⁵⁵ CASTRO, Yeda Pessoa de. In: MOURA, Clovis. *Quilombos: resistência e escravidão*. São Paulo: Ática, 1989. p. 45.

⁵⁶ KI-ZERBO, Joseph. *Para quando a África?* Entrevista com René Hotensteis. Rio de Janeiro, 2006, p. 24-25.

⁵⁷ BOXER, C. R. *Salvador de Sá e a luta pelo Brasil e Angola (1602-1686)*. São Paulo: Nacional, p. 244.

⁵⁸ ALVES, Castro. *Navio Negreiro*. Domínio público.

⁵⁹ ANTONIL, André João. *Cultura e opulência do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1997, p. 89.

⁶⁰ VERGER, Pierre. *Fluxo e refluxo. O tráfico de escravos entre o Golfo de Benin e a Bahia de Todos os Santos, dos séculos XVII A XIX*. São Paulo: Corrupio, 1987.

⁶¹ REIS, João José; SILVA, Eduardo. *Negociação e conflito*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 123-124.

⁶² PADUA, José Augusto. *O amargo avanço da doçura*. Revista de História da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro, jul. 2013.

⁶³ SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2006, p. 3.

Alberto da Costa e Silva ⁶⁴	Transcrição de trecho da obra que discorre a respeito da administração dos tributos nas sociedades africanas (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 20016, p. 64).
Kelly Cristina Araújo ⁶⁵	Transcrição de trecho que retrata o processo de cristianização do Congo (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 65).
Por dentro da História 1	
Lilia Moritz Schwarz ⁶⁶	Transcrição do mapa das principais comunidades quilombolas brasileiras no box “Conexão Presente” (CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, p. 268).
Ricardo Zorzetto ⁶⁷	Transcrição de trecho da obra no box “Debatendo a História” que trata das matrizes africanas da população brasileira (CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, p. 269).

Fonte: BOULOS JÚNIOR, 2016, v. 2, p. 73-93; BRAICK; MOTA, 2016, v. 2 p. 44-60; CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, v.1, p. 260-270; COTRIM, 2016, v. 2, p. 40-55; DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, v. 2, p. 58-73.

Os capítulos dos livros didáticos que abordaram temáticas referentes à diáspora africana para o Brasil conferiram predileção a autores brasileiros, sendo alguns africanistas e outros não. O manual escolar que mais trouxe citações foi *História Global 2*, assinado por Gilberto Cotrim. Entre os historiadores citados estão alguns já apontados no quadro anterior, como Alberto da Costa e Silva, Marina de Mello e Souza e Joseph Ki-Zerbo. Os demais referenciados são os brasileiros José Rivair Macêdo, professor de História da África da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Yeda Pessoa de Castro, etnolinguista; Castro Alves, poeta; João José Reis, professor do departamento de História da Universidade Federal da Bahia; e Eduardo Silva, historiador carioca; José Augusto de Pádua, docente do curso de História na Universidade Federal do Rio de Janeiro; Kelly Cristina Araújo, pesquisadora paulista; Lilia Schwartz, antropóloga e historiadora da Universidade de São Paulo e Ricardo Zorzetto, pesquisador paulista. A lista inclui o ainda os estrangeiros Charles Boxer, historiador britânico; André João Antonil, jesuíta italiano nascido no século XVII e Pierre Verger, fotógrafo e etnólogo franco-brasileiro.

Tabela 21	
Obras citadas nos capítulos que envolvem a temática - História da África entre os séculos XIX e XX	
História Sociedade e Cidadania 3	
Viriato da Cruz ⁶⁸	Transcrição do poema “Mama negra”, na página introdutória do capítulo que trata das independências africanas (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 146).
Kabenguele Munanga e	Citação no corpo do livro em subtítulo que trata da independência da República Democrática do Congo (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 151).

⁶⁴ SILVA, Alberto da Costa e. *A enxada e a lança: a África antes dos portugueses*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006, p. 525-6.

⁶⁵ ARAÚJO, Kelly Cristina. *Áfricas no Brasil*. São Paulo: Scipione, 2003, p. 34-6.

⁶⁶ SCHWARCZ, Lilia Moritz; REIS, Leticia Vidor de Souza (org.). *Negras imagens: ensaios sobre a cultura e escravidão*. São Paulo: Edusp, 1996.

⁶⁷ ZORZETTO, Ricardo. *A África nos genes do povo brasileiro*. Revista Pesquisa Fapesp. São Paulo, n. 134, p. 37, abr. 2007.

⁶⁸ FERREIRA, Manuel. *50 poetas africanos: Angola, Moçambique, Guiné Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe*. Lisboa: Plátano Editora, 1989, p. 52-54.

Carlos Serrano ⁶⁹	
Leila Leite Hernandez ⁷⁰	Transcrição de trecho da obra no box “Para refletir”. O assunto tratado diz respeito à Revolta da Bambata (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 18). Transcrição de trecho no box “Para saber mais”. O assunto tratado é o Pan-africanismo (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 148).
História Global 2 e 3	
Não há citações	
História das Cavernas ao Terceiro Milênio 3	
Leila Leite Hernandez ⁷¹	Trecho utilizado para abordar a revolta de Maji-Maji, ocorrida na África Oriental Alemã, atual Tanzânia (BRAICK; MOTA, 2016, p. 11).
Leila Leite Hernandez ⁷²	A autora foi citada em seção do capítulo que trata do anticolonialismo (BRAICK; MOTA, 2016, p. 11).
Aimé Césaire ⁷³	Citação de fala em trecho que trata do pan-africanismo e do movimento da negritude (BRAICK; MOTA, 2016, p. 130). Em segundo momento, o mesmo autor é citado em discussão acerca das críticas ao movimento da negritude (BRAICK; MOTA, 2016, p. 131).
Contato História 3	
Não há citações.	
Por Dentro da História 3	
Greg Marinovich e João Silva ⁷⁴	Citação inserida no box “Vestígios do passado”. O tema tratado é o fim do apartheid (CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, p. 132).
Ricardo Lísias ⁷⁵	Referência inserida no box “Você sabia?”. O assunto tratado diz respeito à literatura africana em língua portuguesa (CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, p. 135).

Fonte: BOULOS JÚNIOR, 2016, v. 3, p. 17-24 e 147-162; BRAICK; MOTA, 2016, v. 3 p. 9-15 e p. 126-136; CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, v.3, p. 127-136; COTRIM, 2016, v. 2, p. 255-263, v. 3, p. 163-169; DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, v. 3, p. 20-21 e p. 174-183.

Os capítulos que apresentam a história africana entre os séculos XIX e XX trazem poucas referências. Os livros *História Global*, volumes 2 e 3 e *Contato História 3* não apresentaram nenhuma citação no corpo dos textos. Os autores africanos citados são Viriato da Cruz, escritor e político angolano, Kabenguele Munanga, antropólogo erradicado no Brasil, nascido na República Democrática do Congo e os fotojornalistas Greg Marinovich, sul-africano, e João Silva, luso-sul-africano. Aimé Césaire, poeta e ativista anticolonial citado no manual *História, das Cavernas ao Terceiro Milênio*, foi um intelectual da diáspora nascido na Martinica. Entre os brasileiros estão Leila Hernandez, Ricardo Lísias e Carlos Serrano. A

⁶⁹ MUNANGA, Kabenguele; SERRANO, Carlos. *A revolta dos colonizados: o processo de descolonização e as independências da África e Ásia*. São Paulo: Atual, 1995, p. 40 (História em documentos).

⁷⁰ HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005, p. 125 / 144-145.

⁷¹ HERNANDEZ, Leila Leite. *Movimentos de resistência na África*. Revista de História. n. 141, 1999, p. 145.

⁷² HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2008, p. 186-187.

⁷³ CESAIRE, Aimé. *Jeunesse noire se assimilation [1935]*. In: LEVY, Miriam de Andrade. *Palavras ao vento: os novos ares da criouldade diante do turbilhão da negritude*. Dissertação de mestrado em Letras Neolatinas apresentada à Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009, p. 16.

⁷⁴ MARINOVICH, Greg; SILVA, João. *O Clube do Banguê-Banguê: instantâneos de uma guerra oculta*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p. 7-9.

⁷⁵ LÍSIAS, Ricardo. *Como a resistência se fez pela literatura*. In: *Vozes da África*, Revista Biblioteca entre Livros, edição especial, n. 6, p. 58.

primeira, referenciada em duas obras, é professora de História da África na Universidade de São Paulo. O segundo é escritor nascido na cidade de São Paulo que tem se destacado na literatura pela indicação de algumas premiações. Já o terceiro é antropólogo da USP, vinculado a estudos africanos.

Observando os três quadros acima é notória a presença majoritária de dezesseis historiadores e outros pesquisadores brasileiros. Já os europeus aparecem em número de seis. Entre os quatro africanos referenciados estão Joseph Ki-Zerbo, Viriato da Cruz, Kabenguele Munanga e Greg Marinovich. E é justamente este o estranhamento: se todos os capítulos citados têm como conteúdo a História da África, por que tão poucos historiadores africanos são referenciados? Não desconsidero os brasileiros africanistas que são estudiosos reconhecidos, com largas pesquisas e publicações de referência para o estudo da história do continente.

Para procurar elucidar possíveis justificativas para a tímida presença de historiadores africanos citados no corpo das obras didáticas, procurarei, nas linhas seguintes, percorrer os caminhos da historiografia africana. Isso por ter a convicção da existência de uma produção historiográfica africana consistente, que teve significativo crescimento desde o final da década de 1940. Hoje muitas dessas publicações foram traduzidas para a língua portuguesa e possuem fácil acesso à consulta. Isso me leva a inferir que houve total desinteresse dos autores de manuais escolares em consultar novas fontes, ou seja, optaram pela cômoda posição de consultar autores brasileiros africanistas já conhecidos e consagrados no meio acadêmico.

De acordo com Fage, os primeiros trabalhos a respeito da África “são tão antigos quanto o início da história escrita” (2010, p. 1). Foram historiadores do mundo mediterrâneo e da civilização islâmica medieval que construíram narrativas a respeito da história do norte africano. Ibn Khaldun (1332-1406), nascido em Túnis, foi um dos primeiros historiadores da África. Boa parte de sua obra é dedicada à África e sua relação com outros povos do Mediterrâneo e Oriente próximo. Viveu no Mali quando o império se encontrava no auge. Isso rendeu narrativas escritas baseadas na tradição oral da época, ou de textos em árabe, que permanecem, até hoje, como uma das bases essenciais da história do Estado (FAGE, 2010, p. 4). Ademais, introduziu a concepção de um processo cíclico da história, no qual os nômades das estepes e dos desertos conquistaram as terras arábicas dos povos sedentários, estabelecendo, desse modo, hegemonias políticas que, depois de cerca de três gerações, se tornaram vítimas de novas invasões nômades (FAGE, 2010, p. 3).

A expansão do Islã para as costas ocidental e oriental do continente impulsionou a escrita árabe em sociedades parcialmente islamizadas. O atual Gana, por exemplo, possui centenas de

milhares de manuscritos árabes. A atual Etiópia, por sua vez, com sua própria língua semítica, preservou uma tradição literária por quase 2 mil anos. Obras escritas em outros idiomas como o haussá e o swahili só apareceram no século XIX (FAGE, 2010, p. 5).

A partir do século XV, a presença de europeus nas costas africanas desencadeou a produção de obras literárias em várias línguas europeias. Quatro regiões africanas ganharam destaque nas narrativas: a Costa da Guiné, o baixo Congo e Angola, o Vale do Zambeze e a Etiópia. Cabe ressaltar que boa parte dessas narrativas estavam vinculadas ao comércio de escravizados. Para Fage (2010, p. 6), os autores dessas produções estavam mais comprometidos em descrever a situação contemporânea do que fazer história.

Desde o século XVIII, com o advento do Iluminismo, profissionais se apegaram à concepção de que os povos africanos do sul do Saara não possuíam história digna de ser estudada. Desde então, o passado africano saiu dos domínios da História e da Arqueologia, extremamente vinculada às fontes escritas antigas. Foi na Antropologia e na Linguística, disciplinas em desenvolvimento na época, que os estudos sobre o continente ganharam espaço (FAGE, 2010, p. 12). Segundo Fage:

O resultado foi que, baseando-se no que era considerado uma herança greco-romana única, os intelectuais europeus convenceram-se de que os objetivos, os conhecimentos, o poder e a riqueza de sua sociedade eram tão preponderantes que a civilização europeia deveria prevalecer sobre todas as demais. Consequentemente, sua história constituía a chave de todo conhecimento, e a história das outras sociedades não tinha nenhuma importância. Esta atitude era adotada sobretudo em relação à África. De fato, nessa época os europeus só conheciam a África e os africanos sob o ângulo do comércio de escravos, num momento em que o próprio tráfico era causador de um caos social cada vez mais grave em numerosas partes do continente (FAGE, 2010, p. 8).

Entre as décadas de 1930 e 1950 cresceu o número de trabalhos no campo da Antropologia, publicados por europeus e norte-americanos destacando-se: *The King of Ganda*, publicação de 1944 assinada por Tor Irstam; *The trade of Guinea*, produzido em 1965 por Lar Sundstron; *Völkerkunde von Afrika* de 1940, com autoria de Hermann Bauman; *Geschichte Afrikas*, escrita por Diedrich Westermann em 1952; *Africa: its peoples and their culture history* de 1959, escrito por G.P. Murdock; *The Zimbabwe- Monomotapa culture*, escrito por H. A. Wieschoff em 1943 (FAGE, 2010, p. 16).

O nascimento da História da África como disciplina, em países europeus como França e Inglaterra, ocorreu no pós-guerra (2º Guerra Mundial). Essa mudança decorreu da ampliação dos paradigmas da História tradicional, que, de acordo com Barbosa (2008, p. 50-51), sofreu

influência de dois fatores. O primeiro está relacionado à renovação crítica das Ciências Sociais na historiografia. O segundo está vinculado ao crescente relativismo europeu diante dos seus próprios valores. Foi nesse contexto que surgiram importantes publicações especializadas, como o *The Journal African History*, na Inglaterra, e *Bulletin de l'Institut Français de l'Afrique Noire*, na França. Além dessas publicações, alguns livros foram lançados entre as décadas de 1950 e 1960: *A velha África redescoberta* (1959), de Basil Davidson; *História dos povos da África negra* (1960), de Robert Corvenier; *Breve história da África* (1962), de R. Oliver e J. Fage; *História da África Negra* (1961), de Jean-Suret Canale.

No mesmo contexto em que crescia o interesse europeu pela história da África nascia uma geração de intelectuais africanos. Foi por volta do ano de 1947 que acadêmicos, formados em universidades europeias, passaram a escrever a história do continente em perspectiva própria, buscando fontes de identidade cultural negada pelo colonialismo. Na medida em que surgiam novas universidades na África, com departamentos de História que se consolidavam gradualmente, esses estudiosos “refinavam e ampliavam as técnicas da metodologia histórica desembaraçando-a, ao mesmo tempo, de uma série de mitos e preconceitos subjetivos” (FAGE, 2010, p. 21).

O senegalês Cheikh Anta Diop foi o primeiro historiador africano de destaque da geração dos anos 1950 e 1960. É autor dos livros *Nações negras e cultura* (1955) e *Anterioridade das civilizações africanas* (1967). Diop conferiu, ao continente africano e às populações negro-africanas, as origens e o desenvolvimento da civilização egípcia (ANTA DIOP, 2010; 2014 apud OLIVA, 2017, p. 34). O historiador, criador do *afrocentrismo*, objetivava defender a africanidade do Egito do mundo mediterrâneo antigo e apoiar o princípio da unidade cultural africana (BARBOSA, 2008, p. 51).

Entre o fim dos anos 1950 e início dos 1960 surgiram duas importantes obras (BARBOSA, 2008, p. 51-52) como a *Campanhas do Senegal* (1958), de Abdoulaye Ly, que analisa o papel da África e dos africanos na formação do capitalismo e do mundo moderno. Ly procura inverter a narrativa colonial dominante que coloca os africanos em posição a-histórica. Outra obra importante é *Sudjata ou o épico mandinga* (1960), de Dibril Tamsir Niane, um dos primeiros ensaios a utilizar a história oral como fonte de trabalho historiográfico.

Ainda entre os anos 1950 e 1960 se destacou a revista *Présence Africaine*. Esse periódico estava vinculado à Sociedade Africana de Cultura, órgão de divulgação do pensamento da intelectualidade africana e afrodescendente no pós-guerra. Representava um “elo diaspórico em que intelectuais africanos e afrodescendentes se colocavam como

copartícipes de uma comunidade de interesses, na luta contra o racismo e o colonialismo” (BARBOSA, 2008, p. 52). A realização de dois congressos de Escritos e Artistas Negros em Paris (1956) e Roma (1958) simbolizaram a concretização dos ideais propostos pela revista.

Nas décadas seguintes, a escrita da História Africana por africanos, foi, de acordo com Fage (2010, p. 21), se aproximando à de qualquer outra parte do mundo. O cruzamento de fontes escritas, da tradição oral, da linguística e da arqueologia, além do intercâmbio entre universidades africanas e de outras partes do mundo fomentaram a formação de especialistas de alto nível:

Mas é preciso ressaltar que esta evolução positiva teria sido impossível sem o processo de libertação da África do jugo colonial: o levante armado de Madagáscar em 1947, a independência do Marrocos em 1955, a heroica luta do povo argelino e as guerras de libertação em todas as colônias da África contribuíram enormemente para esse processo já que criaram, para os povos africanos, a possibilidade de retomar o contato com sua própria história e de controlar a sua organização (FAGE, 2012, p. 21-22).

Conforme as considerações acima, os movimentos de libertação foram impulsionadores do processo de construção da História da África na perspectiva dos africanos. Um dos resultados desse conjunto de ações foi a formação de diversos centros de pesquisa sobre a história africana entre 1950 e 1960. Entre eles destacam-se o da Universidade de Dakar, no Senegal; o Gordon College Catum, no Sudão; o Makerere Colege Kampala, na Uganda e a Universidade de Nairobi, no Quênia (FAGE, 2010, p. 20-22). Os primeiros docentes dessas instituições foram os europeus J. D. Fage, em Gana; J. D. Hargreaves, em Serra Leoa; C. Wrigley na Nigéria; J. Vancina, no Congo e em Ruanda; Mauny e Y. Person no Senegal. A repercussão da formação desses centros de estudo gerou, a partir de 1980, a multiplicação de estudiosos. Tal avanço “intelectual” e “institucional” promoveu a ascensão da História da África ao caráter de disciplina consolidada e internacionalmente reconhecida (BARBOSA, 2012, p. 12).

O avanço dos centros de investigação africanista impulsionou a elaboração da coleção *História Geral da África* (BARBOSA, 2012, p.12-13). Foi no I Congresso Internacional dos Africanistas (Acra/Gana, dezembro de 1962), que se configuraram as primeiras ideias para a elaboração dos 8 volumes, atendendo a um antigo anseio partilhado por muitos estudiosos do tema. Sendo assim, em 1964 a proposta foi encaminhada e aprovada como projeto de cooperação científica internacional da 16ª Conferência Geral da UNESCO.

De acordo com Barbosa (2012, p. 13), três foram os principais motivos que justificaram a criação do projeto da *História Geral da África* (HGA): a necessidade de coleta de fontes e a

organização dos arquivos, uma vez que havia perigo de uma série de registros escritos e narrativas orais se perderem; o anseio de que a coleção sintetizasse o conhecimento sobre o continente, ainda disperso e mal distribuído e o desejo de que a HGA pudesse fomentar uma escrita da história que superasse concepções colonialistas sobre o continente, de modo que ficassem explícitas as contribuições africanas para a civilização em geral.

O cenário atual aponta para o crescimento de publicações que livram a História da África de interpretações colonialistas. Tal avanço ocorreu em virtude do aumento de universidades no continente e a conseqüente formação de pesquisadores. Além da coleção *História Geral da África*, escrita coletivamente por historiadores africanos e africanistas, há outras obras como os dois volumes de *África negra e História e civilizações*, escritos pelo congolês Elikia M' Bokolo, e traduzidos em língua portuguesa. Outros pesquisadores como o congolês Theophile Obenga, o burquinense Joseph Ki-Zerbo, o nigeriano Boubou Hama, o tunisiano Hichem Djait, o malinês Amadou Hampaté Bâ, o nigeriano J. F. Ade Ajayi, o marfinense Christophe Wondji, os quenianos Bethwell Allan Ogot e Ali Al' Amin Mazrui, o ganense Albert Adu Boahen, o guineense Djibril Tamsir Niane e o camaronês Achille Mbembe assinam produções que apresentam a história do continente africano sob diversas perspectivas.

Esse breve passeio pela historiografia africana sinaliza que, desde a década de 1940, tem crescido o número de historiadores africanos que escrevem sua própria história. Em consequência, o mercado editorial brasileiro já disponibiliza uma gama de obras traduzidas e consolidadas que discorrem a respeito do tema. No entanto, parecem ainda ser desconhecidas pelos autores de livros didáticos ou, talvez, conhecidos e deixados de lado. Essa ausência silencia, desvaloriza, desqualifica e subalterniza o conhecimento sobre a África produzido por africanos.

2.6. Considerações parciais

Neste capítulo apresentei os percursos da constituição do PNLD/2018, o processo de seleção das coleções para o programa e os critérios utilizados para a eleição das obras que compõem as fontes desta pesquisa. Além disso, refleti a respeito do lugar que a História da África e os historiadores africanos ocupam dentro de cada livro didático.

Apontei a existência de produção historiográfica africana consistente que teve significativo crescimento desde os últimos anos da década de 40, em decorrência do aumento do número de universidades, e conseqüente formação de novos historiadores. No entanto, nos

manuais escolares analisados, encontrei vozes silenciadas pela mínima menção às obras, produzidas por pesquisadores africanos, citadas no corpo dos capítulos.

Evidenciei saberes africanos reprimidos e suprimidos pela imposição da “história da civilização europeia”, que atravessou, majoritariamente, quase todas as obras. Esse modelo eurocentrado de história, que ainda predomina, tanto no meio acadêmico como nos espaços escolares, impõe à África a posição de subalternidade. Isso porque as narrativas sobre o continente são encobertas pelos feitos europeus e seguem um padrão cronológico de aparição. Primeiramente, surgem no capítulo que trata da origem da humanidade; em seguida, saltam para o Egito e para formações políticas entre os séculos VII e XVIII, voltam na diáspora pelo Atlântico, ressurgem colonizadas e finalizam independentes.

É possível constatar que o lugar ocupado pela História da África e pelos historiadores africanos nos manuais escolares é desenhado pelo epistemicídio. Tal conceito (SANTOS, 1995, p. 328) tem como fundamento a imposição de uma única epistemologia, a europeia, que se afirma a partir da negação de outras. Este outro, africano, não europeu, tem sua existência intelectual negada, é desqualificado e subalternizado. É considerado incapaz de produzir conhecimento e, portanto, deve reproduzir a cultura do eu/europeu.

No próximo capítulo discutirei como a História da África entre os séculos VII e XVIII é representada, textualmente e imageticamente, nos manuais escolares. Para tal, estabeleci um diálogo com historiadores africanos e africanistas, especialistas no assunto. Essa cronologia engloba o nascimento e a ascensão de numerosas hegemonias políticas. No entanto, o estudo se concentra nos estados que são apresentados nos livros didáticos com destaque para Gana, Mali, Songai, Congo e os povos iorubás.

CAPÍTULO III

A HISTÓRIA DA ÁFRICA ENTRE OS SÉCULOS VII E XVIII

3.1. Considerações iniciais

Este capítulo é o primeiro da tríade em que analiso as representações textuais e imagéticas sobre a África e os africanos, presentes no corpo dos manuais escolares selecionados para a pesquisa. Nesta seção, mostro como a História africana entre os séculos VII e XVIII foi retratada nos livros didáticos. Para tal, estabeleço um diálogo com historiadores africanos e africanistas, especialistas no ensino de história, nas sociedades abordadas e no recorte temporal eleito. A cronologia abarca a constituição de diversas hegemonias políticas que se formaram no continente.

Os estados, constituídos em solo africano nesse período, foram marcados pelos deslocamentos, por exércitos fortalecidos e pelas redes comerciais. A abordagem sobre a temática feita pelos livros didáticos prioriza grandes estruturas e silencia formações políticas menores ou sociedades que se organizavam a partir de outras estruturas. Há a predileção por hegemonias constituídas na região ocidental da África como Gana, Mali, Songai e as cidades-estados iorubás. A única hegemonia política localizada na parte central do continente foi o Congo.

Procuro tencionar as narrativas construídas pelos autores dos livros com a perspectiva apresentada por especialistas na temática. Sendo assim, analiso como a relação entre as fontes orais, textos escritos por árabes e europeus e as escavações arqueológicas impactaram e impactam a elaboração dos discursos sobre a África. Discuto a relação entre as tradições orais e a História como narrativas complementares que explicam a origem dessas sociedades. Por fim, questiono o caráter externalista presente nos textos dos manuais escolares, no qual a história do continente é contada a partir da influência que recebe de elementos externos como o Islã, na África Ocidental, e a presença cristã ou portuguesa no Congo.

3.2. Apresentando os “reinos” e “impérios” africanos aos leitores. Representações imagéticas e textuais sobre a África e os africanos na introdução dos capítulos.

Os temas relacionados à história da África entre os séculos VII e XVIII estão presentes nas cinco coleções de livros didáticos pesquisados. Nas obras *História das Cavernas ao*

Terceiro Milênio 1 e *Por dentro da História 2* as temáticas estão vinculadas à diáspora atlântica, apresentando um recorte temporal mais restrito, dos séculos XV ao XVIII. Já nos manuais *História Global 1*, *História, Sociedade e Cidadania 1* e *Contato História 1* a história africana é abordada a partir de uma trajetória histórica atravessada por elementos externos. As narrativas foram constituídas a partir das histórias dos povos, “reinos” e “impérios” que habitavam algumas partes do continente. A página introdutória dos capítulos é construída por imagens (fotografias, mapas ou ilustrações) seguidas de textos, legendas explicativas ou questionamentos.



Figura 6: página introdutória do capítulo 12: África dos grandes reinos e impérios (BRAICK; MOTA, 2016, p. 192, v. 1).

A página introdutória do capítulo 12 do volume 1 de *História das Cavernas ao Terceiro Milênio 1*, intitulada *A África dos grandes reinos e impérios*, é editada a partir de quatro recursos: fotográfico, texto jornalístico, trechos da atual Constituição brasileira e *box* com

perguntas direcionadas ao estudante. A imagem apresenta devotos fazendo homenagem a Iemanjá na cidade do Rio de Janeiro. A foto é seguida pelos trechos da Constituição Federal de 1988 que falam sobre estado laico e da liberdade de crença no Brasil. No fim da página estão algumas passagens de texto que discutem a intolerância religiosa, tendo como ponto de partida a história de uma jovem cadomblecista que foi apedrejada, vítima de agressores fanáticos ligados a outros grupos religiosos (BRAICK; MOTA, 2016, p. 192). No *box* “Conversando sobre”, do lado esquerdo da página, as autoras procuram estabelecer um diálogo com o leitor por meio de duas perguntas que poderão ser discutidas em sala de aula:

1. Apesar de a constituição brasileira assegurar a liberdade religiosa, os seguidores das religiões de matriz africana ainda são vítimas de perseguição e de preconceito. Em sua opinião, por que isso ocorre?
2. Que atitudes devem ser tomadas para garantir que os cidadãos brasileiros não sejam mais perseguidos por suas convicções religiosas? (BRAICK; MOTA, 2016, p. 192).

O título da unidade direciona o interesse do leitor para a história africana, porém a imagem da festa de Iemanjá traz referências do Brasil. De acordo com a análise dessa obra, presente no Guia do PNL D/2018 (BRASIL, 2017, p. 90), as introduções dos capítulos procuram articular o passado com o tempo presente para, com isso, despertar o interesse do estudante pela História:

A página de abertura de cada capítulo é um espaço privilegiado para articular o tempo presente ao passado e iniciar o estudo do conteúdo. As páginas seguintes trazem os textos didáticos, textos complementares, documentos históricos, boxes, imagens e atividades que, frequentemente, trabalham com referências do tempo presente, auxiliando na tarefa de despertar no estudante o interesse pela história. Os boxes complementam adequadamente os temas em discussão, além de estabelecerem relação entre passado e presente (BRASIL, 2017, p. 90).

As autoras de *História das Cavernas ao Terceiro Milênio* procuram estabelecer um elo entre o passado e o presente na introdução dos capítulos das obras. A imagem, o texto e as perguntas podem fomentar um debate importante, no ambiente escolar, a respeito das religiões de matriz africana. Trata-se de uma discussão urgente e necessária, prevista na Lei nº 10.639/2003, que deve estar incluída nas pautas educacionais com o objetivo de fomentar a desconstrução de estereótipos, bem como a valorização e o respeito aos valores civilizatórios africanos e à pluralidade cultural e religiosa.

No sexto capítulo do manual *Por dentro da História 2*, que recebe o título *África no tempo da escravidão*, os autores priorizaram narrar a história das formações políticas africanas na perspectiva da diáspora atlântica. Os recursos utilizados na página de introdução são a inserção de uma gravura seguida de textos, legenda explicativa e *box* voltado para a reflexão dos leitores (CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, p. 61, v.2). Há a reprodução do trecho da obra *Viagem à costa ocidental da África*, escrita em 1801 por Louis Marie J. Ohier de Grandpré, um oficial da marinha francesa que esteve em Angola no século XVIII. No relato está explícita a crítica contra a escravidão e o tráfico. Para o militar a solução seria constituir colônias nas terras africanas de modo que o trabalho escravo fosse dispensado.



Figura 7: página introdutória do capítulo 6: África no tempo da escravidão (CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, p. 61, v.2).

O texto é seguido da imagem de Nicolas Courbe, pertencente à obra de Grandpré. Os autores, na página seguinte, por meio do box “Elaborando hipóteses” (CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, p. 62, v.2), direcionam aos leitores quatro questões para debater no ambiente escolar. Os questionamentos giram em torno da observação da imagem para a distinção de grupos de africanos, o uso de armas de fogo, os impactos da presença europeia no continente e a relação entre a mortalidade de pessoas no tráfico como fomento para sua extinção.

A imagem apresenta uma série de estereótipos, que são construídos a partir de características simples, facilmente compreendidas e reconhecidas. Logo, tudo sobre uma pessoa ou certo grupo social é reduzido, exagerado, essencializado e simplificado (HALL, 2016, p. 191). A estereotipagem ocorre em lugares onde há enormes desigualdades de poder. Ela estabelece uma espécie de cisão na qual o normal e aceitável é separado do anormal e inaceitável, ou seja, fixa e exclui tudo o que é diferente (HALL, 2016, p. 191-192). Nesse caso, a experiência negra é relacionada, somente, ao uso de poucas vestimentas, à servidão, à submissão, à obediência, à dor, ao esforço e ao trabalho braçal, sendo-lhe subtraída a capacidade de desempenhar atividades vinculadas à liderança ou à intelectualidade. É como se a imagem engessasse a pessoa do africano, no contexto da diáspora, a essa única representação.

Imagens como essas devem ser abordadas, no âmbito escolar, com cautela. É preciso problematizar a reprodução de figuras que apresentam os africanos ou os afro-brasileiros em condição de subalternidade sob o risco de reproduzir preconceitos. Esse tipo de gravura, provavelmente adquirido por autores ou editores de livros didáticos em bancos de imagens, precisa ser historicizado, destacando a condução do educador como essencial no processo de quebra de estereótipos.

O capítulo 12 de *Contato História 1, Reinos e impérios da África*, apresenta, na página introdutória, uma fotografia datada de 2009, que mostra estudantes caminhando em frente à Mesquita de Djenne, no Mali. Há um pequeno texto, à esquerda da imagem, que leva o estudante a refletir a respeito das imagens depreciativas associadas ao continente africano.

Com frequência, os meios de comunicação veiculam notícias sobre o continente africano em que são mostradas cenas de miséria, epidemias e guerras. No entanto, imagens como essas apenas reforçam os estereótipos que caracterizam a África como um continente exótico e atrasado, ignorando suas peculiaridades históricas (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 268).



Figura 8: página introdutória do capítulo 12: Reinos e impérios da África (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 268).

Os autores, apoiados pelo texto introdutório, anunciam que farão o caminho inverso ao das representações depreciativas relacionadas ao continente africano. E, de fato, cumprem o prometido. Nesse capítulo há o uso de variadas fotografias e imagens que valorizam as esculturas, as pessoas e os monumentos africanos. Os sujeitos africanos, considerados por sua complexidade e diversidade, são valorizados em todas as páginas dessa seção.

Boulos Júnior, no décimo segundo capítulo de *História, Sociedade e Cidadania 1*, que tem por título *Formações políticas africanas*, apresenta como imagem introdutória máscaras que retratam diversos povos africanos. São retratadas imagens relacionadas aos iorubás, aos povos do Benin, do Congo, de Gana e do Mali. O autor dialoga com os leitores tecendo indagações relacionadas às relações existentes entre a África e o Brasil.

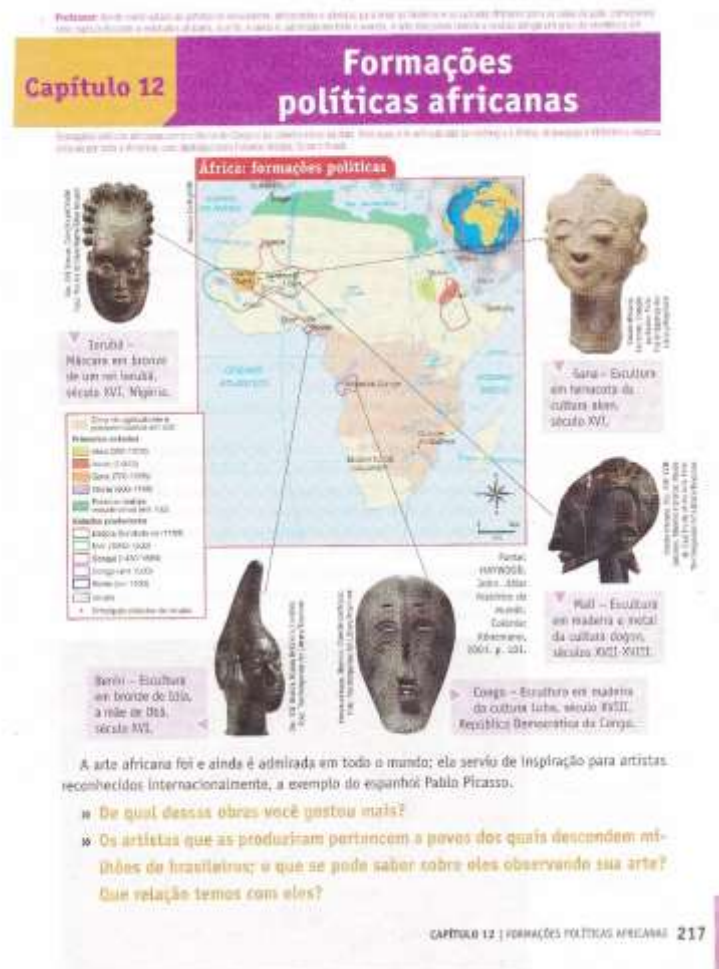


Figura 9: página introdutória do capítulo 12: Formações políticas africanas (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 217).

A página introdutória do capítulo valoriza a arte dos povos africanos através de suas máscaras. Expõe um mapa, imagens legendadas e questionamentos finais que dialogam na medida em que instigam o estudante a pesquisar quais dos povos ali relacionados vieram para o Brasil durante o período da diáspora. De acordo com o Guia do PNL/2018 (2017, p. 68), nesse manual escolar há ênfase para a história-problema, desenvolvida por meio de questões introdutórias no início de cada capítulo.

O capítulo 15 do manual *História Global 1* tem por título *Povos africanos*. Em sua página inicial, exhibe a imagem de uma escultura de metal, produzida no século XVII, que representa um rei com guerreiros do Benin. A foto é antecedida por texto que copio em seguida, que fala da importância da diversidade cultural africana e de seus antigos registros arqueológicos:

A África possui os mais antigos registros arqueológicos da presença do ser humano. É um continente imenso, marcado por grande diversidade geográfica e cultural. Atualmente, as histórias dos povos desse continente são cada vez mais pesquisadas e estudadas. Que elementos culturais africanos podem ser encontrados em nosso cotidiano (COTRIM, 2016, p. 2010)?



Figura 10: página introdutória do capítulo 12: Povos africanos (COTRIM, 2016, p. 2010).

Nessa introdução, a imagem, o texto inicial, a legenda explicativa e o *box* “Treinando o olhar” dialogam com o tema proposto pelo capítulo. Os questionamentos direcionados à interpretação da figura levam o leitor a refletir a respeito da diversidade de fontes históricas que contribuem para a construção das narrativas históricas sobre a África. Do mesmo modo, direcionam o olhar do estudante para a observação dos detalhes imersos na escultura produzida no Benin.

Os principais conteúdos discutidos nos capítulos apresentados giram em torno das formações políticas africanas. Os nômades do Deserto do Saara, a presença islâmica no norte africano e os povos do Sudão representados por Gana, Mali, Songhai e a confederação de cidades iorubás ganham a predileção dos autores. O Congo, na África Central, é a única

organização de matriz banto retratada pelos manuais. Já outras estruturas políticas, pertencentes às regiões sul e oriental do continente, são omitidas pelos textos.

3.3. As hegemonias políticas africanas representadas nos manuais didáticos

Povos africanos ou a *África e seus grandes reinos e impérios* são os títulos que recebem boa parte dos capítulos dos livros didáticos que tratam da História africana entre os séculos VII e XVIII; Boulos Júnior foi o único autor que considerou como título *Formações políticas africanas*. “Reino” e “império” são categorias europeias, ou eurocentradas, e não se enquadram, necessariamente, aos moldes das estruturas políticas existentes, neste período, no continente africano. O uso dessas categorias pode ocorrer desde que os autores alertem seus leitores para duas possíveis interpretações (OLIVA, 2005, p. 155). A primeira se refere à busca por elementos que explicitem a grandiosidade de algumas civilizações africanas e as complexas civilizações políticas existentes no continente. Tal caminho interpretativo se relaciona ao afrocentrismo⁷⁶, paradigma alternativo ao eurocentrismo. Dessa forma:

(...) encontrar os grandes “impérios” e “reinos”, as grandes construções e as esplendorosas obras de arte se tornou, portanto, quase que uma obsessão. Porém, já faz algum tempo que as novas historiografias africanas vêm alertando para o fato de que a África é uma região de grande autonomia, de imensa capacidade criativa e de fecunda participação na história da humanidade, e de que não seria preciso eleger sempre referências europeias para sua afirmação (OLIVA, 2008, p. 32).

Já a segunda interpretação pode expressar a dificuldade conceitual dos autores de se referirem às estruturas encontradas na África como categorias próprias ao continente. Quanto a isso, o historiador Elikia M’ Bokolo reconhece a diversidade e a complexidade dos sistemas políticos africanos. Para ele, existem dinâmicas próprias, particulares, relacionadas ao deslocamento, ao comércio, ao exército e à administração indireta. Ademais, as relações de poder não determinam fronteiras fixas e controle centralizado (M’BOKOLO, 2003, p. 158-160). Isso o leva a considerar o termo *hegemonias políticas* como mais adequado para denominar algumas das principais formações políticas africanas no período (AMSELLE; M’BOKOLO, 1999, p. 29 apud OLIVA, 2007, p. 276).

⁷⁶ Corrente filosófica afro-americana que nasceu nos anos 80 do século XX. Teve como mentor Kete Asante. Como paradigma alternativo ao eurocentrismo primava pela filosofia, ciência, religião, política e comunicação. Considerava a África como o berço da humanidade e o Egito como o berço da civilização e do pensamento filosófico. As linhas investigativas, de caráter afro-americano, não coincidiam com as de alguns historiadores africanos que sentiam a urgência em escrever a história do seu continente (BUSSOTTI, 2018, p. 1-5).

Mapas que fornecem informações a respeito das hegemonias políticas são exibidos em todos os manuais analisados. Eles mostram a existência de uma gama variada de organizações políticas. Entretanto, os autores ficam centrados ainda nas “grandes estruturas”, na medida em que silenciam outras formações políticas.

O mapa apresentado no manual *Contato História 1* (DIAS, GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 270) aponta os “reinos e impérios” africanos entre os séculos VI e XVI. Em texto anterior os autores reconhecem a diversidade das populações do continente com seus vários idiomas, religiosidades e costumes. No mapa estão representadas as áreas ligadas ao islã e as hegemonias políticas de Canem, Gana, Congo, Zimbábue e Etiópia, além de domínios ligados aos haussás, iorubás e suaílis. As informações apresentadas na representação cartográfica citada não condizem com o conteúdo desenvolvido nas páginas posteriores. Apenas quatro estruturas políticas podem ser visualizadas no corpo do livro. São, respectivamente, Gana, Mali, Songai e as cidades iorubás. Ou seja, toda a abordagem se centra no Sudão Ocidental, os demais “reinos ou impérios” são silenciados.

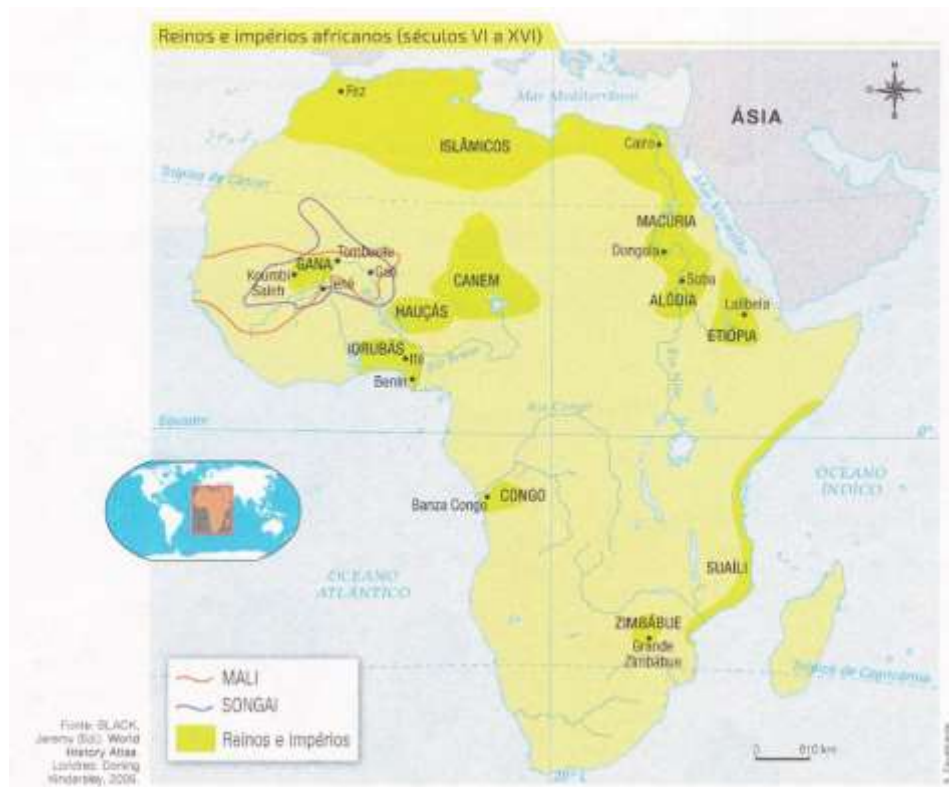


Figura 11: mapa dos Reinos e impérios africanos (séculos VI ao XVI).
 Fonte: DEMANT, Peter. O mundo muçulmano. São Paulo, Contexto, 2004
 (DIAS, GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 270).

No livro *Por dentro da História 2* (CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, p. 66) são selecionados para estudo o “reino” do Congo e os povos iorubás. Conforme ressaltai

anteriormente, esses autores optaram por apresentar somente as hegemonias políticas africanas que estiveram vinculadas à diáspora para o Brasil. O mapa exposto, copiado de um atlas histórico, aponta para uma diversidade de formações políticas, cidades ou povos. Entre eles estão Songai, Gana, Mali, Congo, Monopotapa, Axum e os povos ashantis, iorubás, lundas, zulus e lubas. Todavia, seguindo a mesma direção dos autores de *Contato História 1*, a prioridade se volta para um número restrito de estruturas. Os primeiros autores se centram no Sudão Ocidental. Eles não consideraram o continente por sua própria história, priorizando a narrativa a partir de um “reino” e de uma confederação de cidades que forneceram pessoas para serem escravizadas nas Américas.

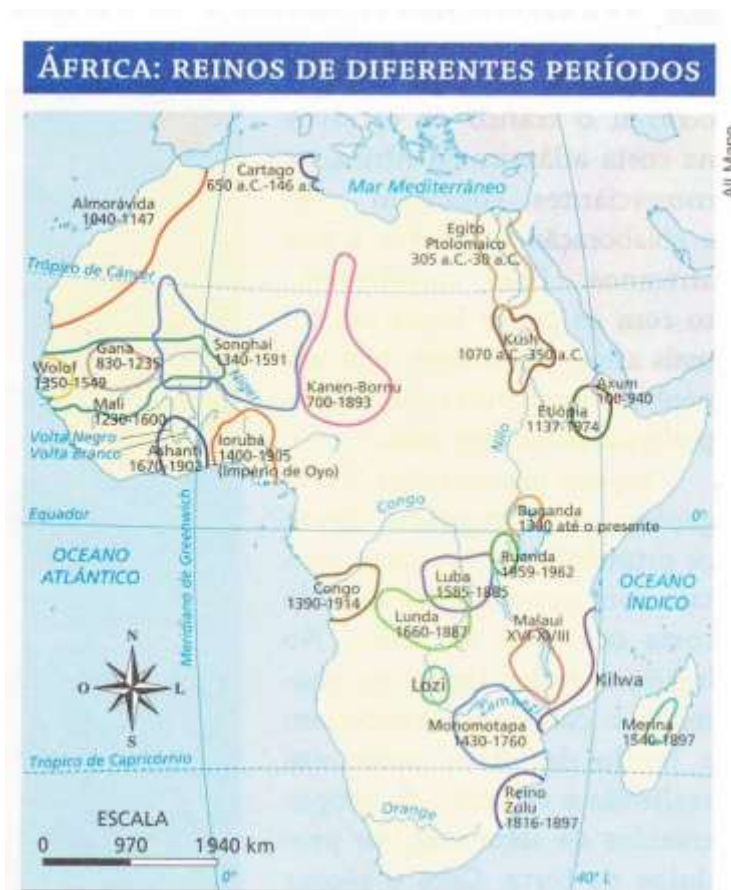


Figura 12: mapa da África: reinos de diferentes períodos.
 Fonte: DUBY, Georges. Grand atlas historic. Paris: Larousse, 2008
 (CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, p. 66).

Gilberto Cotrim (2016, p. 214), em *História Global 1*, afirma que na África Subsaariana “existiu uma grande pluralidade de organizações sociais”. Em seguida, afirma que irá mostrar ao aluno “três reinos”, Gana, Mali e Congo, “que caracterizam a diversidade do continente”. No mapa selecionado para ilustrar o livro há uma demarcação da divisão atual da África com a delimitação, por cores, das estruturas políticas que serão discutidas. A respeito da abordagem

do autor, considero que o conhecimento de “três reinos” seja insuficiente para abarcar a história de sociedades tão diversas e complexas. Cotrim segue o padrão dos autores citados anteriormente. Eles, por não concederem prioridade à história africana, afirmam que amostras de hegemonias políticas, nesse caso duas da África Ocidental e uma da África Central, irão abarcar a história do continente entre os séculos VII e XVIII. As sociedades africanas possuem estruturas organizacionais diferenciadas e não podem ser contempladas em apenas “três amostras”.

Isso evidencia que o lugar que as hegemonias políticas africanas ocupam nesses livros didáticos remetem a reducionismos e a silenciamentos. Por exemplo: Cotrim dispensa apenas nove páginas da obra para discutir a temática; as autoras de *História das Cavernas ao Terceiro Milênio I* destinam 16 páginas; os autores de *Por dentro da História 2*, nove; os autores de *Contato História I*, 19 e Boulos Júnior, 22, o maior número. Sendo assim, o espaço direcionado ao tema é mínimo, haja vista que os manuais didáticos têm entre 224 e 288 páginas no total. O lugar direcionado à história das hegemonias africanas nos livros didáticos evidencia o racismo epistêmico, que se baseia no não-reconhecimento e na desvalorização de conhecimentos elaborados e produzidos por sociedades não-europeias.



Figura 13: mapa dos Reinos de Gana, Mali e Congo.

Fonte: MELLO E SOUZA, Marina. África e Brasil africano. São Paulo: Ática, 2006, p. 39 (COTRIM, 2016, p. 214).

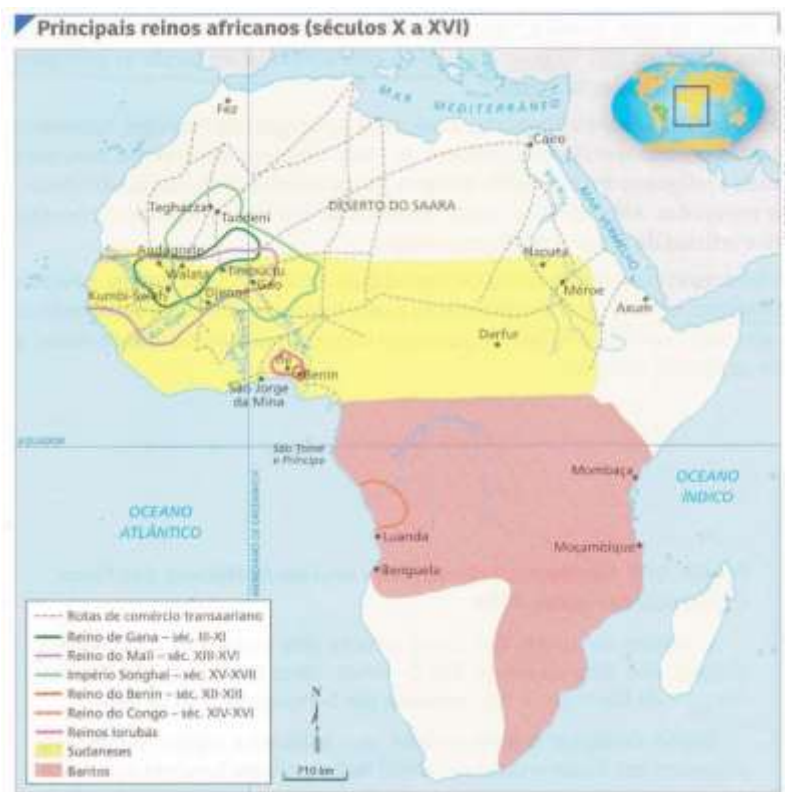


Figura 16: mapa-Principais reinos africanos (séculos X a XVI)
 Fonte: LOVETT, Robert. Atlas Verbo de História universal. Lisboa. Verbo, 1997
 (BRAICK; MOTA, 2016, p. 195).

Nas páginas anteriores ao mapa as autoras propõem discussão a respeito da presença europeia na África. O texto, cujo subtítulo é “O olhar europeu sobre a África”, aborda as notícias que os europeus recebiam a respeito do continente desde a antiguidade. O parágrafo final diz que “infelizmente, mesmo com o avanço da ciência e a ampliação do acesso à informação, muitos estereótipos e preconceitos sobre os africanos sobreviveram nos dias de hoje, desqualificando a história e a cultura da África” (BRAICK; MOTA, 2016, p. 194). O subtítulo que se segue, “A África antes dos europeus” tenciona o uso do termo “pré-colonial”, estabelecido para a história do continente entre os séculos IX e XIX. Para as autoras “felizmente, hoje, essa visão vem sendo questionada e novas fontes (orais, escritas, entre outras) vêm sendo utilizadas para reescrever a história africana” (BRAICK; MOTA, 2016, p. 195).

As autoras desse livro didático insistem em discorrer a respeito das mazelas, estereótipos e subalternização dos quais a África sofreu e sofre. Diante do exposto, lanço a indagação: é necessário, na seção que se propõe a abordar as formações políticas africanas, mencionar a Europa e os preconceitos relacionados ao continente? Defendo que não. Penso que essa seria uma boa oportunidade para a construção de uma narrativa que valorizasse as trajetórias africanas na perspectiva interna, sem a necessidade de fazer menção ao continente europeu. As

dinâmicas relacionadas aos processos migratórios, às redes econômicas e às estruturas políticas africanas poderiam ser mais valorizadas nesse manual escolar.

Entre as hegemonias políticas africanas tratadas nos livros estudados há duas questões a serem observadas. A primeira se relaciona ao número reduzido de hegemonias abordadas. O número reduzido de hegemonias políticas invisibiliza outras sociedades⁷⁷ com trajetória histórica tão relevante como essas. Uma explicação possível para essa redução está relacionada à configuração eurocêntrica dos manuais escolares. Os temas tratados no primeiro volume, por exemplo, se iniciam com primeiras sociedades humanas e vão até o renascimento cultural e as reformas religiosas europeias. A narrativa é toda eurocentrada, com exceção para as sociedades antigas asiáticas e as africanas como Egito e Núbia, além das hegemonias africanas entre os séculos VII e XVIII. Com isso restam poucas páginas para temas não europeus. Logo, apenas os “grandes reinos ou impérios” são retratados como “amostras” de sociedades africanas do período.

A respeito desses “grandes estados”, Elikia M’Bokolo (2009, p. 156) faz uma consideração. Para ele há um apagamento de registros que contam a história de formações políticas menores. As fontes escritas mais antigas, sejam de viajantes locais, árabes ou europeus, desconsideram a trajetória de povos que não constituíram grandes hegemonias políticas. Segundo o historiador, há um desconhecimento voluntário de outras formações. Elas aparecem descritas somente quando se relacionam com grandes estados.

A segunda questão está voltada para a supervalorização das sociedades localizadas no Sudão Ocidental e para a conseqüente invisibilidade, nos manuais escolares, das sociedades africanas que se encontram fora da região sudanesa, uma vez que a única estrutura abordada fora do universo sudanês é o “reino” do Congo. Tal fator está vinculado à prioridade concedida às fontes históricas escritas. Para o historiador Djibril Niane (2010, p. 2) há uma abundância de documentos árabes que contam a história de alguns Estados africanos localizados ao sul do Saara. Esses registros serviram de fonte para que historiadores mapeassem e escrevessem a história dessas sociedades. Outros povos, que não sofreram a influência do Islã, tiveram sua história desprestigiada.

Hoje há publicações de historiadores africanos que abordam a história de hegemonias políticas de diversas regiões do continente africano. Esses estudiosos cruzam achados arqueológicos, tradições orais e fontes escritas para narrar a história de sociedades que não

⁷⁷ A região do Chade, a Etiópia, as regiões do Zambeze, Madagáscar, os swuhili, os luba, os lunda, a sociedade Monomopata, entre outras.

receberam influência do Islã. Entretanto, a invisibilidade de Estados fora dos registros árabes ainda permanece nos manuais escolares como a reprodução de uma historiografia que valoriza apenas registros escritos.

3.4. As hegemonias políticas sudanesas

As hegemonias políticas sudanesas possuíam configurações e estruturas diversas. As relações de poder estabelecidas não se prendiam às fronteiras fixas e à imposição de um controle político ou militar centralizado. Foram, portanto, marcadas pelo deslocamento contínuo ligado às dinâmicas comerciais e pagamento de tributos. Nos séculos X e XI, de acordo com o historiador congolês Elikia M'Bokolo (2009, p. 158-162), a região era formada por grande número de estados e países como Gana, Tekrur, Gao, Lambam, Makzara, Kawar, Kanen e Tadjuwa. No século XIV o número das grandes soberanias políticas se reduziu ao Mali, Karnen-Bornu e às estruturas a eles submetidas. Já no XV se concentraram em Songai.

De acordo com Elikia M'Bokolo (2009, p. 122-123), o Sudão é um país marcado pela originalidade que se justifica, dentre outros fatores, pela sucessão de um grande número de Estados; pelo seu povoamento, que foi sendo constituído de uma miscelânea de povos que remontava a um período muito antigo; pelo constante deslocamento das populações; pelo dinamismo de uma economia aberta às trocas e pela emergência precoce de uma vida urbana, consequência da influência do Islã nas estruturas estatais.

Para o historiador Muryatan Barbosa (2012, p. 71), a expansão do Islã pela África pode ser interpretada por dois caminhos: o externalista islamocêntrico e o internalista. O primeiro considera que um elemento externo ao continente, nesse caso, o islamismo, teve papel civilizador sobre os povos africanos. Logo, o comércio saariano, controlado pelos árabes, teria sido responsável pela formação dos “reinos” sudaneses. O historiador considera que, nos capítulos 1, 2, 4, 7, 9, 10 e 12 do volume III da coleção *História Geral da África*, prevalece o externalismo islamocêntrico. “Nestes artigos prevalece a ideia do papel civilizador do Islã sobre os povos africanos. Daí o próprio editor do volume qualificar de “selvagem” a resistência berbere ao avanço muçulmano no Magreb” (FASI, 2010, p. 75 apud BARBOSA, 2012, p. 71). O segundo reconhece o Islã como um elemento importante para a história africana entre os séculos VII e XIX, mesclado a outros fatores. Tal premissa considera que foi a busca pelo ouro sudanês que motivou a instauração das caravanas pelo Saara. Sendo assim, a religião muçulmana apenas contribuiu para reunificar comerciantes berberes e sudaneses. O islamismo

que, por sua vez, não teve adesão total, foi responsável por conceder um caráter universal no momento de consolidação das hegemonias políticas diante da diversidade de etnias (BARBOSA, 2012, p. 71).

A posição internalista/difusionista intra-africana, está vinculada à maioria dos artigos que compõem a coleção *História Geral da África*. Esse pressuposto considera a construção da História da África por ela mesma. Sendo assim, tal postura valoriza elementos como as relações comerciais e as migrações dentro do continente. Barbosa considera que as interpretações de I. Hrbek (2010, p. 94) e Devise (2010, p. 448-450), presentes no volume III da coleção, expressam essa posição.

M' Bokolo reforça a premissa internalista:

Também não se podem reduzir à influência do Islã às funções bem conhecidas a partir mais ou menos do século VIII das cidades sudanesas. A função comercial, simbolizada pelo mercado era, com efeito, anterior à islamização. (...) a função militar pode também ser interpretada como prolongação das práticas anteriores (M' BOKOLO, 2009, p. 143).

O historiador também sugere cuidado com a análise de fontes externas:

Escritas ou orais, estas fontes não devem, contudo, ser levadas ao pé da letra: umas refletem uma visão externa, muito frequentemente carregadas de cálculos, de interesses e de estereótipos, ao passo que outras são já interpretações da história. Assim, os heróis cantados pelos depositários das tradições especificam-se melhor na diversidade dos seus Estados e compreendem-se melhor nos dias de hoje, uma vez recolocados nas dinâmicas do seu espaço e de suas sociedades (M' BOKOLO, 2009, p. 122).

Os manuais escolares transitam entre caminhos internalistas e externalistas. Dois deles concedem relevância à chegada do islamismo na África. Boulos Júnior (2016, p. 220) e os autores de *Contato História I* (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 273) consideram que foram os berberes que transmitiram a crença islâmica na região africana ocidental. O primeiro autor complementa afirmando que o islamismo se mesclou às religiões tradicionais africanas. Tais considerações estão de acordo com o historiador Hrbek (2010, p. 85-89), especialista em História do Islã, que valoriza os elementos internalistas africanos. De acordo com o pesquisador, a crença islâmica na África se propagou pelo deserto do Saara e suas zonas fronteiriças. As primeiras conversões foram forçadas por guerreiros árabes na região banhada pelo Mar Mediterrâneo. Os convertidos, por sua vez, não abandonam suas práticas religiosas tradicionais. A sua difusão, ao sul do Saara, nasceu no seio de sociedades comerciais. O islã trouxe para esses povos preceitos morais e práticos ligados às atividades econômicas. Tal

código moral ajudava a sancionar e controlar as relações mercantis, por exemplo. Com isso, uma ideologia unificava diferentes sociedades e povos em favor da segurança e do crédito.

Boulos Júnior (219, p. 219) e Braick e Mota (2016, p. 195) são os únicos autores pesquisados a utilizar o termo “povos sudaneses”, embora de maneira simplificada. Na verdade, tal conteúdo tem a função de preparar o aluno leitor para a posterior explanação dos estados de Gana, Mali, Songhai e a confederação de cidades iorubás. Essa população, segundo definição de Boulos Júnior, era constituída de “povos negros, que viviam a oeste e sul do Sahel. Ocupavam extensa área denominada de Sudão (em árabe, Biladal-Sudan, que significa terra de negros)”. Já Braick e Mota ressaltam que o fator responsável pela formação das estruturas políticas na região foi o comércio transaariano de cereais, ouro, marfim, pimenta, âmbar e escravizados, trocados por sal, tâmaras, conchas e tecidos.

A dimensão geográfica dos territórios que formavam o Sudão e de suas sociedades foi simplificada pelos autores. Isso porque os leitores são conduzidos a pensar que esses povos estão vinculados apenas às grandes formações políticas. Outras estruturas singulares, com especificidades próprias, são desconsideradas. A complexidade dos sudaneses nos é apresentada por Prandi:

(...)constituem os povos situados nas regiões que hoje vão da Etiópia ao Chade e do sul do Egito a Uganda mais o norte da Tanzânia. Ao norte representam a subdivisão do grupo sudanês oriental (que compreende os núbios, nilóticos e báris) e abaixo o grupo sudanês central, formado por inúmeros grupos linguísticos e culturais que compuseram diversas etnias que abasteceram de escravos o Brasil, sobretudo os localizados na região do Golfo da Guiné e que, no Brasil, conhecemos pelos nomes genéricos de nagôs ou iorubás (mas que compreendem vários povos de língua e cultura iorubá, entre os quais os oyó, ijexá, ketu, ijebu, egbá, ifé, oxogbô, etc.), os fon-jejes (que agregam os fon-jejesdaomeanos e os mahi, entre outros), os haussás, famosos, mesmo na Bahia, por sua civilização islamizada, mais outros grupos que tiveram importância menor na formação de nossa cultura, como os grúncis, tapas, mandingos, fântis, achântis e outros (PRANDI, 2000, p. 53).

Em *Contato História 1* os autores, para chegar a Gana, Mali, Songai e aos iorubás, não fazem uso do termo sudanês. Introduzem o tema retratando os povos nômades habitantes do deserto do Saara e a presença dos muçulmanos na região. Os berberes são caracterizados pelos autores como população responsável por promover a integração entre comunidades de variadas localidades, realizar trocas comerciais e, quando convertidos, difundir o islamismo por outras regiões. Os tuaregues organizavam caravanas comerciais que percorria as regiões do Saara e do Sael. Durante essas expedições eram comercializados sal, camelos e outros produtos. Ademais, ofereciam o serviço de guia para quem atravessasse o deserto (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 271).

As rotas comerciais transaarianas ganham destaque em *Contato História 1* e em *História Sociedade e Cidadania 1* (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 219):

O comércio foi uma importante atividade econômica para vários povos africanos. A grande dimensão territorial e as condições climáticas severas do deserto do Saara não impediram a circulação de pessoas e mercadorias (...) A utilização do camelo foi fundamental para que as pessoas pudessem circular pelo Saara, já que esse animal é resistente ao rigoroso clima do deserto e tem a capacidade de passar vários dias em se alimentar e sem beber água (...) As rotas comerciais que atravessavam o Saara, chamadas rotas transaarianas, permitiram a comunicação e a troca de mercadorias entre os povos da África Mediterrânea e da África Subsaariana (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 273).

A importância do camelo como meio de transporte e, portanto, responsável pela ampliação das relações comerciais entre o Saara e o Sahel, ressaltada por Boulos Júnior (2016, p. 219), é confirmada no texto do africanista Alberto da Costa e Silva:

Nos três primeiros séculos da nossa era, o camelo espalha-se pelo Saara. Vai passando de uma tribo nômade a outra, desde os desertos que ladeiam o vale do Nilo até os litorais atlânticos. Os que o adotam tornam-se senhores das vastas extensões de areia e pedra, e das escassas e rudes pastagens que as interrompem. (...) A posse do dromedário alteraria completamente a vida dos berberes do deserto, permitindo que eles, de certa forma, o ocupassem (SILVA, 2006, p. 267).

Livros didáticos como *História Sociedade e Cidadania 1*, *História das Cavernas ao Terceiro Milênio* e *Contato História 1*, no que diz respeito à dinâmica do Sudão Ocidental, foram os que mais trouxeram informações aos leitores. Aspectos como a expansão islâmica, as caravanas, as redes de comércio e os povos nômades do Saara estão entre os temas discutidos. O manual *História Global 1* apresentou a África Subsaariana e partiu para as histórias de Gana e Mali. Já a obra *Por dentro da História 2*, que priorizou correlacionar esse período histórico com a diáspora atlântica, apresentou apenas o “reino” do Congo e os povos iorubás.

3.4.1. O “reino” de Gana

A hegemonia política de Gana se formou a partir da aglutinação de vários conjuntos de vilarejos soninquês, povos setentrionais da família mandê que ocuparam boa parte do Saara Ocidental. Provavelmente foram cameleiros do deserto, falantes da língua soninquê, que fundaram a primeira dinastia liderada pelo Gana (governante). A região ocupada estava próxima às bacias dos rios Niger e Senegal (SILVA, 2006, p.274).

Gana inaugurou a chamada “idade do ouro” sudanesa, compreendida entre os séculos VII e XV. A qualidade do metal precioso, presente na região, foi responsável pela constituição das caravanas comerciais que percorriam das savanas ao Saara levando ouro, tecido e outros gêneros alimentícios. A acumulação de riqueza produzida por tais relações comerciais fomentou a expansão territorial, gerando a necessidade da formação de um exército especializado que chegou a possuir 20 mil guerreiros e 40 mil arqueiros (M’ BOKOLO, 2009, p. 161-163).

A localização geográfica da hegemonia política de Gana é mencionada em quatro manuais analisados e está de acordo com as informações apresentadas pelo africanista Alberto da Costa e Silva (2006, p. 274). Segundo os autores o “reino” ou “império” se formou entre as estepes e as savanas próximas aos rios Senegal e Níger, nos territórios dos atuais Mali e Mauritânia (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 220/BRAICK; MOTA, 2016, p. 196/COTRIM, 2016, p. 215/DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 274). No que se refere aos aspectos cronológicos, há variação entre os autores. Cotrim e Boulos Júnior estabelecem o século IV como período de formação de Gana. Os autores de *Contato História 1*, consideram o século VI. Já Braick e Mota relacionam o princípio ao século III. O declínio de tal estado se deu no século XII para Cotrim e no XIII para os demais autores.

A cronologia apontada por Braick e Mota se aproxima da descrita pelo historiador Elikia M’Bokolo (2009, p. 159). De acordo com o historiador, Gana foi fundada pelos povos sarakoles (soninquês) por volta do século III. No entanto, a primeira menção ao Gana (governante) nas fontes árabes se deu no século VIII. Entre os séculos IX e XI houve a sucessão de diversos governantes, com destaque para a ampliação do território e o fortalecimento do exército. Em 1203 Sumanguiru- Kanté, rei dos sossos, apoderou-se da região. Foi somente no ano de 1235 que Sundiata Keita venceu os sossos e os submeteu ao Mali.

Gana é classificada como um “reino” em três livros. O único que a considera como “império” é *História, Sociedade e Cidadania I*. A justificativa do autor para denominar Gana como um império de tal grandeza está no Islã. Para ele foi justamente na África Ocidental, marcada pela associação do islamismo com as religiões tradicionais africanas, que se formaram dois dos mais importantes “impérios” africanos sudaneses: o de Gana e o de Mali (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 220).

No Sudão Ocidental, o império de Gana erigiu-se sobre uma base étnica muito ampla: a grande família Manden espalhou-se desde a floresta ao Sul até o Sahel, vizinho ao Saara. O reino de Gana pertenceu à parte setentrional, povoada de soninquês que estavam em relação com os nômades brancos do Saara. Tradições orais recolhidas em Tombouctú, cerca de um

milênio após da fundação de Gana, reportam que a primeira dinastia reinante nesse país era branca.

Para respaldar a proposição de Gana e Mali como “impérios”, Boulos Júnior apresenta as análises realizadas pela historiadora Marina de Melo e Souza, africanista brasileira. Segundo o conceito utilizado pela especialista, “império” é uma unidade política que congrega várias outras unidades que podem ser compostas por povos diferentes entre si que mantêm suas formas de governar locais, mas prestam obediência ao poder central, controlado pelo chefe de todos os chefes (MELO e SOUZA, 2006, p. 16 apud BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 220).

A intenção de Boulos Júnior é demonstrar ao leitor a grandeza das hegemonias políticas africanas ocidentais. No entanto, ele faz uso de dois elementos externos para engrandecer tais estruturas políticas, o Islã e o “império”. O primeiro porque concedeu certa unidade à diversidade de grupos étnicos. O segundo se trata de conceito europeu que não se enquadra, necessariamente, às estruturas africanas. É possível pensar a história de Gana por ela mesma, buscando elementos africanos, internos, que justifiquem a sua hegemonia durante tantos séculos. A existência das redes comerciais, tendo o ouro como carro chefe, pode contribuir para um caminho interpretativo, de caráter internalista, que reconheça o seu brilho.

Outro historiador, José Rivair Macêdo, é citado por Boulos Júnior. De acordo com a fonte pesquisada por Macêdo, Gana foi inicialmente um “reino” e se transformou em “império” quatro séculos depois: “O Reino de Gana foi fundado no século IV pelo povo soninquê mas sua história, até o século VIII, ainda é pouco conhecida. Sabe-se que, no século VIII, o Império de Gana possuía uma grande extensão e dominava política e economicamente uma variedade de povos” (MACEDO, 2013 apud BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 220).

Sendo “reino” ou “império” os autores exaltam Gana como o principal fornecedor de ouro do Saara. Boulos Júnior (2016, p. 221) informa que as cidades de Galan, Falemé e Bambuk, que estavam sob o domínio do gana (governante), eram dotadas das maiores minas de ouro da região. Os autores de *Contato História 1* (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 275) destacam que o Estado ganês contou com a abrangência de diversas áreas de influência, com organizações políticas variadas formadas por diversos sobados, territórios que ficavam sob o comando de um líder político chamado soba, todos submetidos ao gana.

A desintegração de Gana, segundo Boulos Júnior (2016, p. 221), passa por três fases e está de acordo com a cronologia apontada por M’Bokolo (2009, p. 159). O autor informa que o estado sofreu, por volta de 1054, um Jihad dos berberes de Marrakech contra os soninquês, quando foram conquistadas diversas regiões. Com isso, a presença muçulmana enfraqueceu os

centros de poder, possibilitando a hegemonia dos sossos no ano de 1203. Foi somente em 1235 que Sundiata Keita derrotou os sossos e estabeleceu domínio definitivo na região. Cotrim (2016, p. 2015) e Braick e Mota (2016, p.196) também consideram o elemento muçulmano e as disputas por liderança. Já os autores de *Contato História 1* (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 275) justificam o declínio pela baixa na extração de ouro e consequente redução das trocas comerciais.

3.4.2. O “império” do Mali

O Mali ascendeu politicamente sob a liderança de Sundiata Keita, oriundo do povo mandinga, que chegou a constituir um exército de 100 mil homens (M' BOKOLO, 2009, p. 161-163). O líder malinense submeteu ao seu poder algumas províncias que já estavam, desde o século XI, desvinculadas de Gana. Sua população era composta por diversas sociedades. As populações majoritárias eram formadas por soninquês, mandingas e sosoe. Foi se fortalecendo graças à descoberta de novas fontes de ouro em direção ao sul. Tal achado contribuía para a formação de caravanas comerciais que atravessavam as cidades de Tombuctu, Gaó e Djené (MARQUES, 2008, p. 48).

Os estudos mostram que foram os povos mandingas que fundaram Mali, conforme aponta o historiador Djibril Niane:

O povo Manden (Mandenka ou Mandingo) compreende vários grupos e subgrupos, dispersos por toda a zona sudano-saheliana, do Atlântico até o maciço do Air, com projeções bastante profundas nas florestas do golfo do Benin. No início do século XII, porém, o habitat dos Manden era muito mais restrito. No apogeu do Império de Gana, ao findar o século XI, podiam-se distinguir três grandes grupos: os soninke ou sarakolle, fundadores de Gana, ocupavam especialmente as províncias de Wadadu (Awker). Baxunu (Bakhunu) e Kaniaga; ao sul, aos pés dos montes de Kulikoro, estavam instalados os Sosoe, ou Sosso, que tinham na cidade de Sosoe; e, ainda mais ao sul, viviam os maninka ou malinke, do território chamando Mande ou Manden, situado na bacia do alto Níger, entre Kangaba e Siguri (NIANE, 2010, p. 133).

No livro *História Sociedade e Cidadania 1*, os mandingas foram apresentados no box “Para saber mais”. Um trecho da *Enciclopédia Brasileira da diáspora africana*, de Nei Lopes, foi, também, citado. A iniciativa do autor contribui para a ampliação do conhecimento do leitor a partir do momento em que há o reconhecimento da diversidade étnica, pertencente à hegemonia política do Mali:

Nome étnico, que inclui um extenso grupo de povos da África Ocidental, falantes de línguas aparentadas, pertencentes ao grande grupo linguístico Mandê, como os Bambaras, da República do Mali; os Mandinkas, de Gâmbia e países vizinhos; os Diúlas ou Diolas, de Burkina e Costa do Marfim (em várias das línguas do grupo, a palavra dyula significa “mercador itinerante”); bem como os kurankos, konos e povos Vai de Serra Leoa e Libéria (...). Fortemente atingidos pelo tráfico, sua diáspora se localiza, ao que consta, principalmente nas Antilhas e nos EUA (LOPES, 2004, p. 414 apud BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 222).

O território ocupado pelo Mali foi crescendo na medida em que se obtinha mais controle das rotas de comércio e um aparato militar fortalecido. De acordo com Braick e Mota (2016, p. 196), a formação política ocupou a Bacia do Níger (atual república do Mali e regiões do Senegal, da Guiné e da Mauritânia). Boulos Júnior (2016, p. 223) informa que ocorreu a ocupação da região que ficava entre os rios Senegal e Níger. Já Cotrim (2016, p. 216) cita o Alto Níger (alcançando áreas do Mali, Burkina Faso, Senegal e Gâmbia).

As divergências dos autores dos livros didáticos na classificação dos estados africanos como “reinos” ou “impérios” permanecem em relação ao Mali. *Em História Global 1 e História das Cavernas ao Terceiro Milênio 1*, o Mali foi considerado “reino”. Já nos manuais *História, Sociedade e Cidadania 1 e Contato História 1*, “império”:

Segundo a tradição, o Império do Mali, se formou em torno da figura lendária do príncipe Sundiata Keita. Ele e seus guerreiros teriam vencido os sossos, seus opressores, na batalha de Kirina, e depois, submeteram vários outros povos – como os soninquês, os filas, os dogons, entre outros, e constituíram o Império de Mali (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 223).

O império de Mali se formou pela desagregação do Reino de Gana, no século XIII (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 276).

O reino de Mali desenvolveu-se entre os séculos XIII e XVI, período em que impôs sua hegemonia sobre a bacia do Rio Níger (BRAICK; MOTA, 2016, p. 196).

A partir do século XIII, desenvolveu-se no Alto Níger o Reino do Mali, alcançando áreas dos atuais Estados africanos de Mali, Burkina Faso, Senegal e Gâmbia (COTRIM, 2016, p. 216).

Os autores convergem na localização temporal para a constituição dessa hegemonia política, que teria o ocorrido no século XIII, seja para a constituição do “reino” ou “império”. Isso por considerarem a chegada de Sundiata Keita ao poder e a tomada de Gana como os marcos iniciais para o reconhecimento da hegemonia política. A respeito dessas indicações cronológicas, o historiador congolês Elikia M’ Bokolo (2009, p. 159) informa que já havia notícias de Mali desde o século X em vários registros de cronistas muçulmanos. Ademais, há

escrituras que mostram Barramendama Konaté, governante que viveu no século XI, como o primeiro peregrino sudanês a visitar Meca.

A figura de Sundiata Keita é ressaltada nos livros didáticos. Keita conquistou várias províncias; no entanto, suas instituições tradicionais foram respeitadas. Além disso, construiu um conceito de administração de caráter flexível (NIANE, 2010, 153), aderindo à crença islâmica e recebendo o título de mansa. O termo mansa, antes de estar relacionado a um título de governante, teve sua origem em grupos de caçadores ligados às minas de Buré, os quais impunham tributos aos que procuraram explorá-las. A proteção dessas rotas de comércio, de acordo com Marques (2008, p. 48), fez com que surgissem formas políticas organizadas de diferentes grupos nas savanas.

Os mansas do Mali, como Sundiata Keita e Kanku Mussa, são descritos nos manuais de Boulos Júnior e Cotrim:

Segundo a tradição, muitos costumes malineses foram ditados por Sundiata Keita. O Mali absorveu terras e povos do império de Gana e, no século XIV, durante seu apogeu, estima-se que tenha chegado a ter cerca de 45 milhões de habitantes (...). O apogeu da dinastia Keita se deu no governo do mansa Kanku Mussa (1307-1332) que se valeu de um exército disciplinado para ampliar as fronteiras do império e consolidar sua administração. A fim de dar visibilidade ao império do Mali, pois percebia seu isolamento, e cumprir sua obrigação como muçulmano, Kanku Mussa realizou sua peregrinação à Meca, acompanhado de extensa comitiva (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 224). A tradição local exalta o rei (mansa) Sundiata Keita (1217-1255) como o responsável por articular diversos clãs mandingas para lutar contra um inimigo externo. Dessa articulação teria surgido uma relativa união política entre os clãs, dando origem ao Reino do Mali (...). Como os sucessores de Sundiata, o reino cresceu atingindo o apogeu e a máxima extensão territorial no governo de mansa Musa, provavelmente entre 1312 e 1332. (COTRIM, 2016, p. 216).

A importância das fontes orais para a construção das narrativas sobre a história do Mali é ressaltada em *História, Sociedade e Cidadania 1* e *Contato História 1*. O primeiro livro destaca a figura dos griôs. Estes “percorriam longas distâncias narrando, em forma de poesia, os acontecimentos passados e tocando instrumentos musicais” (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 276). De acordo com o historiador Alberto da Costa e Silva o termo griô é uma adaptação do português ao vocábulo francês griot (SILVA, 2012, p. 61). Originários no Mali, esses memorialistas atuavam e atuam como cronistas, genealogistas, cantores, contadores de histórias, poetas e mestres de cerimônias. Sendo responsáveis pela transmissão de saberes/conhecimentos e pela preservação da memória coletiva e história de suas comunidades. São, originalmente, reconhecidos na língua mandê, conforme nos informa Silva:

(...)pertencem a uma categoria hereditária de profissionais e são conhecidos numa das línguas mandê como Diéli ou Jeliw que significa “sangue”, provavelmente numa alusão à importância do sangue para a manutenção da vida e ao sistema circulatório, pois os Griôs difundem os saberes ancestrais adquiridos e transmitidos na oralidade num movimento itinerante pelas aldeias. São extremamente conceituados socialmente e exercem funções junto às famílias nobres rememorando as conquistas dos ancestrais e encorajando os governantes em tempos de guerras e em outras situações difíceis. Esse reconhecimento se deve ao grande valor atribuído à palavra nas sociedades africanas e à habilidade que os Griôs demonstram em manejá-la em sua multiplicidade de saberes e fazeres (SILVA, 2012, p. 61).

De acordo com Vieira (2012, p. 113), a tradição oral africana foi excluída, até recentemente, como fonte histórica. O uso majoritário de documentos escritos exógenos, produzidos pelo colonizador e a consequente desvalorização das fontes orais africanas reforçam a perpetuação do imaginário negativo sobre a África. No campo educacional, o rompimento da supremacia epistemológica eurocêntrica se dará a partir da incorporação das heranças culturais e dos saberes africanos à literatura didática, aos currículos e ao cotidiano escolar.

Em culturas escolares em que há a supervalorização das narrativas escritas, mostrar a trajetória dos griôs como cuidadores das memórias de um povo contribui para o ensino descolonizado da História da África. Sendo assim, cabe ao educador conduzir os estudantes por caminhos de aprendizados que os levem a considerar e valorizar as fontes orais como produtoras e difusoras de saberes que conferem às diversas culturas africanas o direito de poder contar sua própria história sem a interferência de elementos externos.

Boulos Júnior aponta os griôs como guardadores da história do Mali:

Boa parte do que sabemos sobre o Império Mali chegou até nós pelos griôs, que por conservarem e transmitirem o saber tradicional, eram chamados de “bibliotecas vivas”. Foi por meio dos griôs, e de achados arqueológicos que ficamos sabendo que o Império do Mali teve seu núcleo original organizado pelos povos mandingas (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 222).

Braick e Mota (2016, p. 196), no box “Você vai gostar de ler”, sugerem a leitura do paradidático *Sundiata: o leão do Mali - uma lenda africana*, do cartunista Will Eisner. A história narrada no livro é um conto, baseado nas narrativas orais guardadas pelos griôs. A sugestão das autoras aponta para a possibilidade do trabalho com a obra no ambiente escolar. O livro pode ser lido pelos estudantes e discutido em sala de aula com a condução do educador.

O uso de fontes orais e arqueológicas para a construção da História do Mali colaboram para elaboração de narrativas de caráter internalista, nas quais a história africana é valorizada “por ela mesma”, em seu caráter interno, sem a interferência de povos de fora. A utilização

exclusiva de relatos escritos por cronistas ligados ao islã confere uma visão externalista a acontecimentos ocorridos no interior do continente. Niane reforça a importância dessas fontes:

As fontes orais permitem-nos conhecer, a partir de uma perspectiva interna, a história da região; há duas décadas elas vêm sendo coletadas em toda a zona da savana. Existem vários centros, ou escolas, de tradições orais no território mandenka (mandingo). Citemos, entre elas, Keyla, nas proximidades de kangaba, mantida pelos gritos do clã Diabate; Niagassola; Djelibakoro; Keita; Fadama etc. As tradições ensinadas nestas “escolas” dirigidas pelos “mestres da palavra”, ou belen-tigui, constituem variantes do corpus da história de Mali, que tem como personagem central a figura de Sundiata Keita (NIANE, 2010, p. 144).

No que se refere ao declínio de Mali, a historiadora malinesa Madina Ly Tall (2010, p. 208-210) aponta alguns fatos que fomentaram o fim dessa hegemonia política. A perda do controle do exército transaariano, as investidas portuguesas na região, a presença dos tuaregues e a migração dos povos mandingas para o sul, fundando aldeias ao longo das rotas de noz-de-cola, estão relacionadas a tal fato. Os autores dos manuais escolares convergem, em parte, com essas considerações. Cada um omite ou privilegia alguns aspectos. Para Boulos Júnior (2016, p. 224), a hegemonia política começou a declinar por conta das disputas internas entre as lideranças políticas, culminando com a ascensão de Songai. Braick e Mota (2016, p. 196), na mesma direção, falam de conflitos dinásticos e da derrota e incorporação por Songai. Cotrim (2016, p. 216) aponta guerras internas e ataques de inimigos externos como os tuaregues e os “conquistadores” portugueses.

3.4.3. O “império” Songai

Os livros didáticos que abordam a hegemonia política de Songai foram *Contato História I* (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 277) e *História das Cavernas ao Terceiro Milênio I* (BRAICK; MOTA, 2016, p. 198). Essa hegemonia política, classificada pelos autores como “império”, se estabeleceu entre as duas margens do Médio Níger. Com localização privilegiada, na fronteira entre o Sudão e o Sael, dominou boa parte das províncias da região (CISSOKO, 2010, p. 211-212). A população era dividida em dois grupos: os sorkos, que desempenhavam atividades associadas à pesca e os gows, que eram caçadores (ASSUMPÇÃO, 2008, p. 38).

Os autores dos manuais consideram o final do século XV como marco temporal para a ascensão de Songai, porque entendem a tomada do Mali como fato inicial para configuração

daquele “grande” Estado Sudanês. Conforme texto dos autores de *Contato História 1*, “no final do século XV, o Império Mali foi conquistado por um povo vizinho, chamado Songai. Esse povo formou um poderoso e organizado império nas proximidades do rio Níger, e fez de Gaô e sua capital” (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 277). Para Braick e Mota o “império” se desenvolveu em torno da cidade de Gaô, naquele mesmo século. No entanto, diversos historiadores apontam a formação de Songai em período anterior ao citado pelos manuais escolares. Elikia M’ Bokolo (2009, p. 159) fala de notícias da formação política, em fontes islâmicas, desde o século X, a partir da descrição de Kawkaw (Gao) e da sucessão de 15 governantes. De acordo com historiador malinês Sékéné Mody Cissoko (2010, 211-2013), fontes árabes apontam as cidades de Gaô e Kukya como regiões muito prósperas economicamente, pertencentes a um poderoso Estado, devido à participação nas rotas comerciais desde o século XII.

Os autores de *Contato História 1* destacam, em três pequenos parágrafos, alguns aspectos desse Estado. As rotas comerciais que se encontravam na capital Gaô foram enfatizadas juntamente com a vocação para o ensino e o letramento:

As principais cidades desse império se sobressaíram como importantes centros comerciais. Entretanto, foi na área de educação que os songais mais se destacaram. A cidade de Tombuctu foi transformada em uma espécie de núcleo do saber e de cultura. Nessa cidade, concentravam-se juizes, doutores e sacerdotes do islã. Havia várias universidades que funcionavam nas mesquitas e cerca de 200 escolas islâmicas (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 277).

A metade de uma das páginas do capítulo desse livro dedicado ao tema exibe foto de uma mesquita da cidade de Tombuctu, na atual república do Mali (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 277). A fotografia possibilita ao estudante visualizar uma das diversas edificações construídas pelos estados do Sudão Ocidental. Reforça a vocação dos africanos para arquitetar grandes construções com o uso de materiais próprios da região como o adobe, feito de argila com palha ou capim.



Figura 17: fotografia de Mesquita localizada na cidade de Tombuctu, na República do Mali, em 2009 (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 277).

Braick e Mota alertam os leitores para uma peculiaridade de Songai, relacionada à Gana e ao Mali, que foi a centralização política:

Diferente dos demais reinos africanos do período, o império Songai caracterizou-se pela forte centralização política em torno de seu imperador, chamado askia. O imperador abriu privilégios da nobreza africana e contratou intelectuais das universidades da região para exercerem postos de comando na administração das cidades e na burocracia do Império (BRAICK; MOTA, 2016, p. 198).

O declínio de Songai, segundo os autores dos manuais, esteve vinculado às disputas, juntamente com o Marrocos, pelas fontes de sal do Saara Central. O exército marroquino, que possuía armas de fogo, saiu vitorioso. De acordo com os autores, o “império” conseguiu se manter como o estado mais poderoso da região até o ano de 1591, quando foi invadido por exércitos originários do Marrocos que destruíram boa parte de suas mesquitas, escolas e bibliotecas.

Outro elemento que fomentou a desintegração de Songai e que não foi discutido pelos autores dos manuais diz respeito às dificuldades dos governantes em construir um elo entre os diferentes povos que constituíam o estado. De acordo com o historiador marroquino Michel

Abitbol (2010, p. 361), esse fator se justifica pela ausência de uma estrutura sociocultural que já tivesse conferido uma unidade maior. Nesse sentido Gaô, a capital, já não era o motor da hegemonia política há tempos, mas sim Tombuctu e Djenné, cidades conquistadas.

3.4.4. Os iorubás

Os povos iorubás ocuparam a área florestal do Golfo da Guiné, o que hoje corresponde ao sudoeste da Nigéria, parte do Benin e do Togo (OLIVA, 2005, p. 147). Foram abordados por quatro dos manuais aqui estudados, com exceção para *História Global 1*, de Gilberto Cotrim. O território por eles habitado é descrito de maneira distinta por cada autor. As autoras de *História das Cavernas ao Terceiro Milênio 1* restringem a ocupação ao sudoeste da atual Nigéria (BRAICK; MOTA, 2016, p. 198). Em *Por dentro da História 2* a descrição geográfica fala de populações que habitavam o Delta do rio Níger (CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, p. 70). De acordo com as obras *História, Sociedade e Cidadania 1* e *Contato História 1* os iorubás ocuparam o oeste da Nigéria, parte do Benin e do Togo (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 230/DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 278). Boulos Júnior complementa, referenciando a diáspora atlântica como “sendo parte também da história das Américas, especialmente das de Cuba e do Brasil” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 230).

A origem dos iorubás no ocidente africano esteve vinculada ao encontro de populações, já estabelecidas na região florestal do Golfo da Guiné, com povos emigrados do centro-nordeste africano chegados por volta dos séculos IX e X (BASCUM, 1984; RAY, 2000 apud OLIVA, 2005, p. 151). A periodização apresentada pelos autores de *História, Sociedade e Cidadania 1* e *Contato História 1* converge com essa informação. Nos demais manuais a cronologia é omitida:

Eles começaram a formar suas primeiras cidades nessa região entre os séculos IX e X, vindo do nordeste da África em várias levadas migratórias (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 278).

Para o historiador Benjamim Ray, desde o século X os povos falantes de língua iorubá viviam onde hoje é o oeste da Nigéria e em partes do Togo e do Benin atuais. Escavações arqueológicas confirmam que um dos primeiros centros urbanos iorubás, a cidade de Ilê Ifê, teria se originado no final do século IX e início do X (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 231).

Oliva (2005, p. 147) ressalta que os iorubás se organizavam em cidades-estados e em pequenos reinos independentes que possuíam legitimidade política e mantinham trocas

mercantis. Nunca criaram um império ou estado unificado. Boulos Júnior, Braick e Mota e os autores de *Contato História 2* procuram esclarecer tais características aos estudantes:

Apesar de compartilharem uma mesma língua e possuírem uma base cultural comum, os iorubás não chegaram a compor um Estado centralizado, à semelhança dos antigos malineses; as suas cidades eram cidades estado ou cidades-reino, como preferem alguns especialistas no assunto. As cidades iorubás não formaram uma unidade política; eram independentes umas das outras (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 232).

Eles constituíam cidades tipicamente urbanas, com economias diversificadas e ofícios especializados. Esses povos criaram importantes microestados e reinos, caso da cidade-Estado de Ifé e do Reino de Benin (BRAICK; MOTA, 2016, p. 198).

Organizavam-se em cidades populosas, nas quais as atividades comerciais tinham importância fundamental (...). As cidades, apesar de terem governos autônomos, mantinham vínculos entre si e estavam sob influência de Oió e Ifé, esta última considerada cidade sagrada e berço de todas as demais cidades iorubás (CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, p. 70).

A relação entre a história e a mitologia iorubá é evidenciada por Boulos Júnior (2016, p. 231). O autor cita trecho do texto de Oliva (2005, p. 149-150 apud BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 230-231) como referência para discutir como os mitos podem ser interpretados com o objetivo de complementar as pesquisas historiográficas. Nesse caso, a narrativa de origem dos iorubás pode ter sido construída por um grupo que chegou ao poder, na época da fundação da cidade de Ifé, para legitimar uma monarquia de origem divina:

Africanistas acreditavam que a rivalidade entre os orixás Obatalá e Odudua, em torno da criação da Terra, revelaria disputas políticas havidas entre líderes de carne e osso, com esses mesmos nomes, no início da história dos iorubás. Segundo esses estudiosos, os iorubás, representados pelo deus Ododua, venceram um povo chamado Igbo, cujo Deus criador Obatalá que, por isso, deveria subordinar-se a ele. (...) Os reis das cidades iorubás afirmavam ser parentes de Ododua, o primeiro rei de Ifé e criador da Terra; diziam ser, portanto, descendentes de um deus (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 231).

As cidades iorubás de Ifé e Oyo e o reino de Benin têm destaque nas narrativas de três manuais. Ifé é analisada nos livros assinados por Boulos Júnior e Braick e Mota. As autoras destacam sua posição privilegiada, localizada entre a floresta, a savana e o litoral. Tal posição geográfica colocou a localidade num patamar de entreposto comercial e centro religioso. “Segundo a mitologia ioruba, Ifé seria a origem de todas as coisas, o umbigo do universo, de onde os homens teriam se espalhado pelo mundo” (BRAICK; MOTA, 2016, p. 199). O autor de *História, Sociedade e Cidadania 1* destaca que tanto a história como a mitologia a apontam

como capital espiritual com ascendência religiosa sobre as demais cidades, sendo o “local onde tudo começou” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 232).

Boulos Júnior (2016, p. 233) confere destaque à cidade-reino de Oyo. A localidade se situava na área de savana, ao norte de Ifé, cuja maior autoridade estava vinculada ao *Alafin de Oyo*. Foi fundada entre os séculos XI e XIII, conquistando projeção econômica e liderança política a partir do século XV. De acordo com a narrativa do autor, a cidade organizava as produções artesanais em bairros especializados em curtume, serralheria e fundição, chegando a comercializar couro, bronze e ferro em outras regiões.

O Reino de Benin, de acordo com Boulos Júnior, se formou no século XII. Braick e Mota e os autores de *Contato História 1* associam sua origem ao século XIII. Os manuais apontam a figura do Obá como líder máximo, considerado descendente de Odudua, e por sua ligação religiosa e política com Ifé. Ademais, tem destaque a vocação ao comércio sobretudo do peixe seco, inhame, cobre, sal, dendê, couro e carne (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 233). Braick e Mota conferem atenção à produção de esculturas e ao comércio de escravos.

No século XV o território do Benin expandiu-se e o comércio intensificou com a inclusão de europeus entre seus parceiros de negócios. Produtos como pimenta e marlim (cuja produção comercial era monopólio do Obá, ou seja, o rei de Benin), tecidos e escravos eram comercializados ativamente (...). Os artesãos de Benin se especializaram em esculturas de bronze e cobre. O bronze foi utilizado sobretudo para a confecção de placas para adornar as paredes do palácio dos monarcas. O reino desintegrou-se apenas no século XIX, sob o domínio dos Ingleses (BRAICK; MOTA, 2016, p. 199).

O único autor a trazer uma representação cartográfica de Benin foi Boulos Júnior. O mapa localiza a capital do reino e suas rotas comerciais.

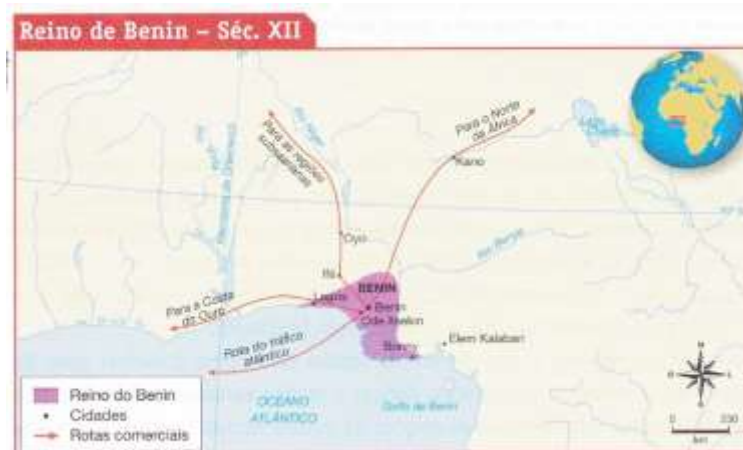


Figura 18: Reino de Benin - século XII.

Fonte: SCARAMAL, Elisse (Org.). *Para estudar a história da África*. Anápolis: Núcleo de Seção - UEG, 2008, p. 44 (BOULOS JÚNIOR, 2006, 233).

Os processos que conduziram à elaboração da *uma identidade iorubá* não foram discutidos pelos autores dos manuais. De acordo com Oliva (2005, p. 141), reconhecer e ser reconhecido como iorubá só foi possível no final dos setecentos. Até então, eles se identificavam por suas cidades, Oyo, Ifé, Ketu, Ijexá ou Ijebu. Foi somente na passagem do século XVIII para o XIX que houve os primeiros indícios de formação de uma identificação comum entre os iorubás a partir das cidades de Oyo, com forte influência política, e Ifé, de tradição religiosa, considerada sagrada.

Os povos iorubás não se identificavam como iguais. Possuíam relações comerciais, línguas semelhantes e filiação a Odudua. A constituição de uma identidade única foi fomentada por elementos externos, sendo produto de pressões sofridas por alguns reinos-cidades presentes no Golfo da Guiné desde o século XVIII. Foram os esforços em se defender da ação escravagista de europeus e do reino do Daomé que fomentaram a construção de tal identidade (OLIVA, 2005, p. 167-169).

A ação posterior de missionários britânicos na região, na segunda metade do século XIX, também reforçou tal “invenção”:

O esforço se dava no sentido de unificar não só os povos da região, mas também suas línguas, que, apesar das semelhanças apresentadas, possuíam diferenças que interditavam o uso de só uma delas para contato com europeus. Para evitar a necessidade de ensinar a Bíblia em vários idiomas foi escolhido o caminho mais fácil, esquecendo as diferenças e maximizando as semelhanças, criou-se a ideia de uma língua só (OLIVA, 2005, p. 169).

Os manuais mostram a presença dos iorubás no território brasileiro, sobretudo na Bahia. Boulos Júnior, embasado por Pierre Verger, traça o período da chegada e as contribuições desses povos em diversos campos:

Segundo o fotógrafo e etnólogo Pierre Verger, foi por volta de 1830, quando os muçulmanos destruíram a cidade de Oyo, que milhares de iorubás foram trazidos para o Brasil como escravizados e seu porto de entrada foi Salvador. Entre os iorubás aqui chegados havia grande número de sacerdotes, líderes políticos, artesãos e artistas, que foram empregados, sobretudo, em trabalhos urbanos e domésticos, na cidade de Salvador e no Recôncavo Baiano (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 234).

Já Braick e Mota contrariam estudos consolidados ao afirmar que os iorubás foram trazidos para a Bahia entre os séculos XVI e XIX:

A maioria dos escravos trazidos para a Bahia entre os séculos XVI e XIX pertencia ao grupo linguístico iorubá (também conhecido como nagô). Eles deixaram forte marca na cultura afro-brasileira, sobretudo no campo religioso, com o candomblé (BRAICK; MOTA, 2016, p. 198).

Ao contrário de Boulos Júnior, Braick e Mota questionam os estudos que apontam a chegada de africanos de origem banto na Bahia, nos primeiros séculos da diáspora. Os iorubás vieram mais tarde, a partir do século XIX, quando o tráfico na região se acentuou a partir da queda do império de Oyo, “destruído pelos fons do Daomé e depois dominados pelos haussás. Sem proteção militar, as diferentes populações iorubas passaram a ser presas fáceis do mercado local de escravos mantido por vizinhos” (PRANDI, 2000, p. 54). Ou seja, foi somente depois de 1810, segundo Eltis (2006, p. 283), que mais da metade dos escravizados, saídos da Costa dos Escravos para as Américas, aportou na Bahia. Tradições iorubá e, em menor número, Haussá, dominaram as comunidades de escravizados do século XIX na Bahia.

A arte iorubá está representada em todos os livros que tratam do assunto. As placas de bronze do reino do Benin e as esculturas associadas à cidade de Ifé possuem características próprias. As primeiras expressam ordem hierárquica e militar. As segundas se aproximam do sagrado. Alberto da Costa e Silva estabelece algumas diferenças entre Ifé e o Benin.

Quando se comparam os dois conjuntos de obras, as diferenças tornaram-se ainda mais flagrantes. Ifé buscou o retrato pessoal, ainda que idealizado. No Benin, a cabeça humana é estandardizada e simbólica. O realismo no Benin, tomou outra direção, que encontrará seu esplendor nas placas de bronze, com cenas de corte, de batalhas e caçadas, e descrições de ritos e de músicos, mensageiros, escravos e homens a cavalo (SILVA, 2006, p. 568).

A exploração das fotos pelos autores é mínima. Alguns não as vinculam ao texto, inserem a imagem no corpo da página e lançam uma legenda explicativa no fim. A cabeça de bronze de Ifé, por exemplo, aparece nos manuais *Por dentro da História 2* e *Contato História I* apenas com a legenda que copio abaixo. O primeiro fala da importância da cabeça e o segundo associa a figura a um Oní de Ifé.

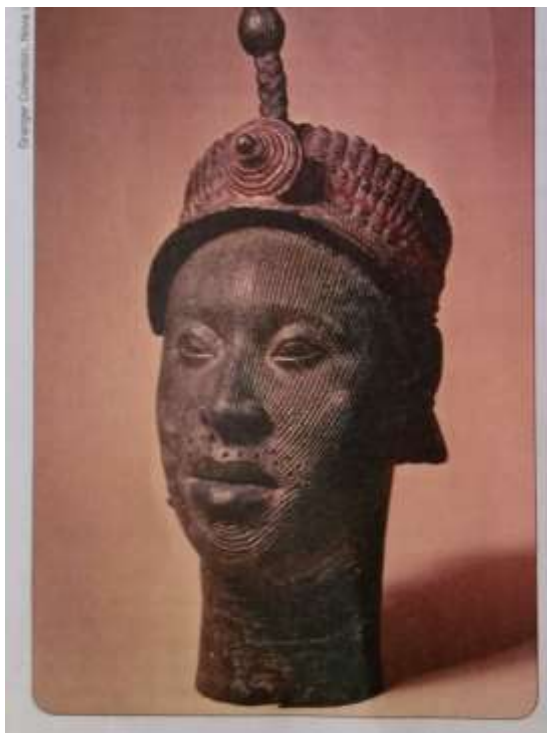


Figura 19: escultura iorubá em bronze (CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, p. 70)
(DIAS; GRINBERG; PELEGRINI, 2016, p.278).

Em função da importância que os iorubás dedicavam à cabeça, dedicavam atenção especial aos cuidados com o cabelo. Diferentes cortes e penteados, alguns elaborados, como o desta imagem datada do século XIV, indicavam a posição social do indivíduo, sua função, se era casado ou solteiro etc. (CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, p. 70).

Escultura iorubá em bronze, representando um Oni de Ifé (DIAS; GRINBERG; PELEGRINI, 2016, p.278).

Outra cabeça faz parte do conjunto de fotos presentes no manual *História, Sociedade e Cidadania 1*. Tal escultura foi produzida na cidade de Ifé, com modelagem inicial em argila (SILVA, 2016, p. 571).



Figura 20: cabeça do Oni Obalufon, Ifé (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 232).

A legenda, copiada abaixo, presta alguns esclarecimentos ao leitor.

Cabeça do Oni Obalufon, Ifé, Nigéria, séculos XII-XV. A arte de matriz iorubá merece especial atenção não apenas por sua qualidade estética, mas por ser importante fonte para o conhecimento dos iorubás. Essas cabeças humanas em metal continuam impressionando o observador até hoje por seus traços realistas e variedade de expressões (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 232).

A cabeça em bronze abaixo é apresentada por Boulos Júnior como a representação de uma princesa com joias. O autor usa a categoria europeia “princesa”, inexistente no continente, para se referir a uma liderança iorubá. Identifica como “escultura em bronze de uma princesa com joias, século XVII”. Já o africanista Alberto da Costa e Silva (2006, p. 571) identifica a mesma imagem como um Obá que usa colarinho de contas, sem identificar o gênero, estabelecendo a datação para o século XVI.



Figura 21: escultura em bronze
(BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 234).

A arte produzida em Ifé, de acordo com Braick e Mota em texto explicativo, era extremamente refinada. “As figuras humanas eram feitas de bronze, cobre e terracota, eram adornadas com tecidos, colares e pulseiras e representavam reis, soldados, músicos e deuses” (2016, p. 199). Ao lado da explanação está a escultura de um Oni de Ifé.



Figura 22: escultura iorubá do Oni de Ifê (BRAICK; MOTA, 2016, p. 199).

As placas de bronze produzidas no reino do Benin têm caráter narrativo e, de acordo com Silva (2006, p. 568), apresentam olhos, bocas e orelhas sublinhados por linhas altas e grossas, além de acentuarem o contraste entre o claro e o escuro, intensificando sombras e dando a intenção de movimento. Três delas são retratadas. A primeira, presente no livro *História Sociedade e Cidadania I*, representa um guerreiro (BOULOS JÚNIOR, 2016, p.234). A segunda, datada entre os séculos XVI e XVII, compõe as páginas do manual *História das Cavernas ao Terceiro Milênio 1*. Ela representa o Obá Ozolua, acompanhado por guerreiros e dois assistentes (BRAICK; MOTA, 20116, p. 199).



Figura 23:placa de bronze de um guerreiro de Benin (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 234).



Figura 24: placa de bronze do Benin (BRAICK; MOTA, 2016, p. 199).

A terceira placa está na obra *Contato História 1*. Associada ao século XVIII, a obra apresenta, segundo os autores, a figura do Obá, acompanhado de membros da nobreza (DIAS; GRINBERG; PELEGRINI, 2016, p. 279).



Figura 25: placa de bronze do Benin (DIAS; GRINBERG; PELEGRINI, 2016, p. 279).

Os autores encerram a temática com o intento de mostrar aos leitores as relações de proximidade entre a África e o Brasil. As religiões de matriz africana e a presença dos povos iorubás no país integram as discussões finais acerca da temática. Boulos Júnior (2016, p. 234-235) retrata artistas plásticos brasileiros como Carybé e Mestre Didi, que produzem arte de matriz iorubá. Braick e Mota (2016, p. 198) retomam a introdução do capítulo discutindo elementos do candomblé, ao apresentar a ilustração de Exu e o trecho do livro que discorre a respeito da mitologia dos orixás. Conforme discutido na análise da página introdutória dos capítulos, abrir o debate para tratar das religiões de matriz africana é emergente para desconstruir estereótipos. Através do diálogo, o educador pode incentivar práticas de reconhecimento e respeito à diversidade religiosa no Brasil.

Os autores de *Contato História 1* (DIAS; GRINBERG; PELEGRINI, 2016, p.278), por meio do box “A religião dos iorubás”, mostram a influência religiosa desses povos e, ao mesmo tempo, informam ao leitor a existência do racismo religioso. A abordagem do assunto no ambiente escolar é emergente; no entanto, uma ponderação pode ser feita. Primeiro, o candomblé é retratado como se só tivesse matriz iorubá. Na verdade, tal prática religiosa é

híbrida. Ela foi constituída no Brasil a partir de diversas influências, sobretudo dos povos que chegaram antes, vinculados ao grupo etnolinguísticos banto. A chegada dos iorubás ao Brasil propiciou cruzamento dessa cultura religiosa com práticas religiosas de matriz africana já constituídas no Brasil.

3.5. A hegemonias políticas de matriz banto

A família das línguas bantas é derivada de uma mesma língua ancestral chamada de *protobanta* (LWANGA-LUNYIIGO; VANSINA, 2010, p. 168). São idiomas aparentados, com semelhanças nas características léxicas, fonéticas e morfológicas.

Elas devem referir-se a um parentesco comum do qual um exemplo é-nos oferecido pelo termo que significa pessoas. As suas formas são nas diferentes línguas seguintes: bato, em duala; bot, em fang; baaru, em tio; banto, em kongo; banto, em mongo; baat, em bushong; bantu, em luba; abantu, em rwanda; vanhu, em shona; e abantu, em herero. As formas são todas similares. A análise, vemos que elas derivam todas da forma NTU para a raiz BA- marca do plural, para o prefixo (LWANGA-LUNYIIGO; VANSINA, 2010, p. 168-169).

Em 1862, o alemão Willelm Bleek identificou o grupo de populações de línguas aparentadas e, pelos elementos comuns, estabeleceu o nome *bantu* para a família linguística. Os bantos estão representados por povos que abrangem mais de 400 variantes linguísticas (LWANGA-LUNYIIGO; VANSINA, 2010, p. 167), estendendo-se para o sul das florestas equatoriais africanas, compreendendo terras que vão do Atlântico ao Índico até o Cabo da Boa Esperança (PRANDI, 2000, p. 54). O quicongo, o quimbundo e o umbundo, por exemplo, são línguas de matriz banto que influenciaram o português falado no Brasil:

Em anos recentes, estudos linguísticos demonstraram a sobrevivência no Brasil de elementos originários principalmente do quicongo, quimbundo e umbundo, o que nos dá uma boa pista da superioridade demográfica, entre os bantos no Brasil, dos africanos provenientes do Congo e de Angola, onde estas línguas são faladas. De fato, reminiscências culturais desses grupos são conhecidas entre nós como congo, angola e cabinda, hoje usando-se genericamente o termo angola para todos os bantos, sobretudo quando se trata da designação de religião afro-brasileira de origem banto ou de outra modalidade cultural, como a capoeira, luta marcial afro-brasileira (PRANDI, 2000, p. 54).

Boulos Júnior (2016, p. 228), usando como referências os historiadores David Eltis, Hebert Eltis e o africanista Alberto da Costa e Silva, é o único autor a explicar para os leitores a gênese do termo banto:

O termo bantu - usado para definir os grupos humanos que habitavam a região centro sul do continente africano - é uma combinação de NTU (ser humano), acrescido do prefixo BA, que designa plural, ou seja, seres humanos ou pessoas. Era esse termo que os povos bantos usavam para se auto identificar (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 228).

A identificação dos bantos como povos que falam línguas aparentadas é convergente entre os autores dos manuais. O domínio da agricultura e da metalurgia, que possibilitou a confecção de instrumentos de trabalho e armas para guerras, também foram assuntos comuns. A alusão à participação dessas populações na diáspora para o Brasil e as suas influências na capoeira e no samba, na elaboração de instrumentos musicais como o berimbau e a cuíca e em festejos e danças como o cateretê, a congada, o caxambu, o batuque, o jongo, o lundu, o maracatu e o coco foram abordadas com mais riqueza de detalhes por Braick e Mota (2016, p. 199) e Boulos Júnior (2016, p. 255 e 259):

A matriz banto da nossa cultura também está presente no jogo de capoeira, no jongo, no congado e em várias outras manifestações da vida social brasileira. No Brasil, entre os criadores de obras de arte tributárias a essa matriz cultural estão Nei Lopes e Martinho da Vila, ambos do Rio de Janeiro (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 228).

De acordo com Braick e Mota (2016, p. 171) a língua protobanta se formou, há milhares de anos, na região de Catanga e Kasai, na República Democrática do Congo. Já para Boulos Júnior (2016, p. 225), foi por volta de 1500 a.C. que os bantos deixaram as terras onde hoje está a República de Camarões e migraram pela África Oriental, Central e Sul. É notável que cada manual apresenta uma única versão para a origem da linguagem bantu, sem apontar para outras visões. As autoras de *História das Cavernas ao Terceiro Milênio 1* apresentam a premissa defendida por Malcolm Guthrie. O autor de *História, Sociedade e Cidadania 1* aponta a vertente de Joseph Greenberg (LWANGA-LUNYIIGO; VANSINA, 2010, p. 171). Nessa direção:

Pode-se concluir, há consenso entre linguistas sobre este ponto, que houve dois grandes blocos de línguas bantas, aquele do Oeste, estendido sobretudo em toda a floresta tropical, e aquele do Leste, ocupando as regiões de Uganda ao Cabo. Em suplemento, as línguas do grupo oriental são mais próximas umas das outras, comparativamente as línguas do grupo ocidental entre si (...). Assim sendo, existe um grupo genético congo ou um grupo genético das línguas da região dos Grandes Lagos (LWANGA-LUNYIIGO; VANSINA, 2010, p. 172-174).

Sabe-se que a expansão banta teve início no neolítico e se estendeu até o século XIX. Os autores não discutem os fatores responsáveis pelo deslocamento. Apenas sugerem que os povos, à medida que migravam, iam desenvolvendo práticas agrícolas e a domesticação de animais. Lwanga-Lunyiigo e Vansina (2010, p. 180-182) procuram elucidar os aspectos fomentadores de tal expansão, omitidos pelos manuais didáticos. Para os pesquisadores uma primeira motivação para os deslocamentos poderia estar vinculada ao abandono da economia precária de caça e colheita para a agricultura. Desse modo, a migração estaria relacionada à busca de terra para plantar. Outro possível motivo teria sido o aprimoramento das técnicas para o trabalho com o ferro. O metal teria facilitado a produção agrícola devido ao aperfeiçoamento das ferramentas e ao estabelecimento dos próprios domínios.

Entre teorias diversas sobre as migrações, um fato, segundo El Fasi, está consumado:

(...) quaisquer tenham sido as suas origens, os povos de línguas bantas efetuaram muitas migrações, deslocando e integrando linhagens khoisan e provavelmente sudanesas, em imensas regiões da África Subequatorial, operação em grande parte finalizada entre o final do primeiro período da Idade do Ferro e o início do segundo milênio da era cristã (EL FASI, 2010, p. 195).

3.5.1. O “reino” do Congo

A formação política do Congo, apontada como “reino” pelos autores, foi a única estrutura de matriz banto discutida entre os manuais escolares selecionados para a pesquisa. A narrativa construída pelos autores dos manuais didáticos para discorrer acerca das formações políticas localizadas na África Ocidental foi atravessada por fatores externos como o Islã e o comércio transaariano. Com relação a esse Estado africano não foi diferente: a presença portuguesa, a partir da chegada de Diogo Cão na região, em 1483, permeia as explanações. Livros como *Por dentro da História 2* incluem a história do Congo em seu conteúdo como pano de fundo para a aproximação de Portugal na região.

No que diz respeito às fontes que fornecem elementos para a construção de narrativas sobre a história do Congo, M’ Bokolo (2009, p. 180-181) fez algumas relevantes considerações. Para o historiador, perdurou, por muito tempo, narrativas externalistas que valorizavam a erudição missionária e o triunfalismo da ideologia imperial portuguesa. A aculturação e a cristianização eram consideradas premissas elementares para o tecer histórico relativo a esse

estado. No entanto, recentemente, alguns historiadores que pesquisam a África Central têm rompido com essa visão estreita e parcial através da utilização de novas fontes e abordagens, desempenhando o papel de devolver ao Congo sua própria história.

O Congo foi um Estado capaz de exercer hegemonia política sobre uma vasta região. Localizou-se na parte ocidental da África Central, ao sul das florestas equatoriais. Sendo habitada por falantes de Kikongo e de outras línguas aparentadas (VANSINA, 2010, p. 647). A região que ocupou e suas proximidades foram cenário de uma gama de outras estruturas, conforme ressalta Silva:

Nos primeiros séculos do segundo milênio de nossa era, desenvolveram-se, no curso inferior do rio Zaire, vários tipos de estruturas políticas, nas quais já houve quem reconhecesse, isoladas ou a se combinarem, três fontes de autoridade ou poder. (...) A alguns chefes que tinham visto crescer-lhes a influência e a autoridade - mercê das terras férteis que controlavam, nas quais puderam assentar camadas que deles fizeram tributárias (SILVA, 2006, p. 519 e 521).

Para M' Bokolo (2009, p. 182-191), as situações políticas, sociais, econômicas e religiosas anteriores ao nascimento do Congo apontam para uma multiplicidade de dinâmicas que revelam, simultaneamente, continuidades e rupturas. De acordo com o historiador não há consenso entre os pesquisadores em relação à periodização de sua origem como hegemonia política. As fontes portuguesas apontam para o surgimento nos anos finais do século XV, outras fontes, por sua vez, associam tal gênese ao fim ou à segunda metade do século XIV:

Esta cronologia corre, todavia, o risco de ser posta em causa pelos trabalhos unanimemente esperados dos arqueólogos. Com efeito, quer se ocupem do próprio sítio de Mbanza Kongo (...). Tais investigações, virão, provavelmente, abalar muitas ideias e fatos considerados definitivos (M' Bokolo, 2009, p. 191-192).

Entre os autores dos livros didáticos a formação política ocupou a área que hoje corresponde aos atuais Angola, Congo e República Democrática do Congo. Em relação à periodização, não há consenso. Cotrim (2016, p. 217) e Boulos (2016, p. 226) estabelecem que a essa hegemonia política se formou no século XIII. Braick e Mota (2016, p. 200) falam do século XIV. Já os autores de *Por dentro da História 2* não tratam de datação específica; no entanto, o ponto inicial para a narrativa relacionada à história do Congo está vinculado à chegada do navegador português Diogo Cão à região, no ano de 1483:

Começava o ano de 1483 quando o explorador português Diogo Cão atingiu a foz do rio Zaire (hoje conhecido como rio Congo) onde travou contato com o mandatário local, que, como outros chefes da região, devia obediência a uma autoridade superior - o manicongo - uma espécie de rei que liderava uma confederação de aldeias, às quais oferecia proteção e auxílio em troca do pagamento de tributos e de exércitos para as guerras (CERQUEIRA; SANTIAGO; PONTES, 2016, p. 66).

A narrativa construída pelos autores de *Por dentro da História 2* inicia a contagem da história do Congo a partir da chegada de Diogo Cão. Com isso, desconsidera os acontecimentos anteriores à tal chegada. Essa resenha externalista é questionada por M' Bokolo (2009, p. 189). Para ele, é baseada em fontes de missionários e viajantes europeus que tomam somente, como ponto de partida, São Salvador (Mbanza- Kongo). Com isso, uma soma de acontecimentos posteriores foi apagada.

O caráter externalista é, por sua vez, anunciado no título: “Reinos africanos e o comércio de pessoas escravizadas”. Os demais livros mostram aspectos gerais a respeito dos povos formadores e das estruturas política e econômica. O caminho traçado por esses autores é diferente. O texto já se inicia com o relato da presença portuguesa na região e as negociações como o manicongo (CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, p. 66).

Esses são os únicos autores a veicularem um mapa da região. A representação cartográfica é seguida de legenda explicativa: “Luanda era território controlado pelo manicongo, embora estivesse localizada em outro reino, cuja autoridade máxima cabia ao Ngola - daí ser conhecido como reino de Angola. Nela era explorado o Nzimbo, usado como moeda no reino do Congo” (CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, p. 67).



Figura 26:mapa - Luanda no século XVI.
Fonte: DUBY, Georges. Grand atlas historique. Paris: Larousse, 2008
(CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, p. 67).

De acordo com Cotrim (2016, p. 217), na segunda metade do século XIII, os povos bantos formaram um “reino” de poder centralizado cuja capital era Banza Congo. O governante, chamado de manicongo recebia tributos em forma de alimentos, tecidos, sal e metais preciosos. Administrava ainda a justiça e controlava o comércio. O autor do manual generaliza ao dizer que os povos bantos formaram o “reino” do Congo, como se essa fosse a única hegemonia política pertencente a um grupo etnolinguístico tão diverso e de território tão abrangente. Na página seguinte a relação com Portugal é explorada de forma eurocêntrica. De acordo com a narrativa, “portugueses e congoleses estabeleceram relações amistosas e parcerias comerciais”. No entanto, a partir do século XVII, “as relações amistosas entre congoleses e portugueses se degeneraram em razão de vários conflitos relacionados ao tráfico de escravos”.

Boulos Júnior é o único autor que discute a relação entre história e mitologia como narrativas complementares que apontam para a origem do Congo:

Segundo uma tradição, no final do século XIII, o grupo bacongo se sobrepôs a outros grupos menores falantes das línguas umbundo e quicongo. Um herói lendário de nome Nimi-a-Lukeni teria expandido seus domínios submetendo chefes locais por meio de guerras, alianças e extração de tributos; assumiu o título de mani Congo (senhor do Congo), edificou o seu palácio na localidade Mbanza Congo e entregou cada área conquistada a um dos membros de sua linhagem (BOULOS JUNIOR, 2016, p. 226).

M’ Bokolo (2009, p. 190) alerta que é preciso ter atenção com essas narrativas orais. Para o historiador, trata-se de textos ideológicos que são parcialmente apoiados em acontecimentos reais. Sendo assim, tais textos procuram legitimar a fundação de um novo sistema político. Mesmo sendo possível extrair dados históricos, surgem problemas que sugerem investigação.

Para o historiador congolês (M’ Bokolo, 2009, p. 191) existem duas escolas, com datações não muito precisas, que justificam o nascimento do Congo como hegemonia política. A primeira associa a origem da hegemonia política e sua fronteira oriental a Nimi-a-Lukeni, identificada com países ribeirinhos. A segunda, vista com maior credibilidade pelos pesquisadores, estabelece a origem na margem norte oposta do rio Kongo/Zaire. O rio (água/kalunga), nessa narrativa, simboliza a barreira entre os mundos visível e invisível.

Outros aspectos que caracterizavam o “reino” também foram discutidos por Boulos Júnior (2016, p. 226). O autor fala a respeito da intensidade do comércio realizado por meio de caravanas que percorriam cidades para trocar e comercializar produtos. A moeda era o zimbo, concha marinha com extração e circulação controlada pelo mani congo. O autor também fala da estrutura tributária: as aldeias (lubatas) e as cidades (mbanzas) pagavam tributos ao

governante. A presença portuguesa na região, vinculada ao comércio atlântico de escravizados, ganha uma página, fazendo prevalecer o caráter externalista de narrativa.

Braick e Mota iniciam o capítulo sobre o Congo apresentando os principais aspectos da hegemonia política no primeiro parágrafo. Os cinco restantes se encarregam de enfatizar a presença portuguesa, as relações comerciais e a conversão ao catolicismo:

D. João I do Congo mandou construir no reino uma igreja de madeira, ornamentada com objetos vindos de Portugal. Além disso, solicitou ao rei português que providenciasse professores para ensinar os mandamentos da fé católica e a língua portuguesa aos congoleses que foram enviados a Portugal (BRAICK; MOTA, 2016, p. 200).

A história do Congo foi contada pelos manuais numa perspectiva externalista e eurocêntrica, na qual a presença portuguesa na região foi excessivamente considerada. Um caminho alternativo, que possivelmente poderá ser percorrido pelo professor ao considerar essa narrativa focada nas influências externas, é a valorização do sujeito africano. É visível, nos próprios manuais didáticos, a forte presença dos manicongos como lideranças que protagonizaram as relações comerciais com os estrangeiros. Os portugueses, nesse sentido, encontraram líderes articulados que souberam negociar e não aceitaram a submissão.

3.6. Considerações parciais

Seguindo os mesmos padrões editoriais de abordagem, os manuais escolares trataram, basicamente, dos mesmos temas, mesclando textos, citações e imagens. Todos os livros valorizaram a arte africana do período através das imagens de placas de bronze, máscaras e esculturas. Boulos Júnior foi o autor que mais reservou páginas para o capítulo e trouxe narrativa mais detalhada a respeito do tema. Fez uso de uma diversidade de fotos que retravam pessoas como mulheres de etnia mandinga, griôs, jovem angolana ao lado de carioca de origem banto e nigerianos de origem iorubá. Além disso, discutiu a relação existente entre história e mitologia no estado do Congo e entre os iorubás. Em *Contato História 1* também houve a valorização de imagens e monumentos africanos. O autor de *História Global 1* conferiu textos sucintos com informações básicas a respeito de poucas formações políticas. Os livros *História das Cavernas ao Terceiro Milênio 1* e *Por dentro da História 2* trabalharam com as hegemonias políticas africanas em total caráter externalista. Toda a narrativa foi direcionada para mostrar ao estudante apenas os “reinos” e “impérios” africanos que estiveram vinculados à diáspora atlântica.

Entre as explanações sobre as hegemonias políticas de Gana, mali, Songai, Benin e Congo ficou uma série de imprecisões relacionadas à cronologia, nomenclaturas e uso das fontes. Outras formações políticas localizadas nas partes oriental e austral do continente e tão relevantes como essas foram suprimidas. Ademais, as narrativas não priorizaram os sujeitos africanos e as dinâmicas próprias das sociedades, ficando atravessadas por elementos externos como o Islã e a presença portuguesa.

A História das hegemonias políticas africanas, entre os séculos VII e XVIII, foi construída de forma incompleta, parcialmente imprecisa e superficial. Seu conteúdo necessita ser “complementado, explicado, contestado, criticado, revisto e atualizado pelo educador” (FONSECA, 1999, p. 43-44). Esse profissional deve complementar a temática se utilizando de outras fontes de conhecimento histórico como bibliografia complementar, produzida por especialistas da área, valendo-se de livros paradidáticos, músicas, filmes, mapas, documentos, fontes escritas e orais. Deve o professor superar a relação de submissão e não ceder à “sedução fácil e exclusivista do livro didático” (FONSECA, 1999, p. 43-44), assumindo postura crítica diante do conteúdo posto.

No próximo capítulo, analisarei como os manuais didáticos apresentam a África e os africanos durante a diáspora atlântica. Para tal análise, discutirei o comércio de escravizados, as práticas de sujeição, as resistências à escravização e as representações imagéticas presentes nas pinturas de artistas europeus reproduzidas, em profusão, nas páginas dos livros.

CAPÍTULO IV

A ÁFRICA E OS AFRICANOS NA DIÁSPORA ATLÂNTICA

4.1. Considerações iniciais

Para analisar como a África, os africanos e os afro-brasileiros são representados nos livros didáticos, estruturei a minha reflexão a partir de cinco aspectos, que são, respectivamente, a análise da página introdutória de cada capítulo, o comércio de escravizados, as práticas de sujeição na África, as resistências à escravização e as representações imagéticas dos africanos durante a diáspora atlântica.

As narrativas sobre a diáspora atlântica estão presentes em capítulos completos ou em trechos de capítulos dos livros *História, Sociedade e Cidadania 2*, *Por dentro da História 1*, *História Global 2* e *História das cavernas ao terceiro milênio 2*, que focam a temática a partir da História do Brasil. Já nas obras *História das Cavernas ao terceiro milênio 1*, *Contato História 2* e *Por dentro da História 2*, a história é contada tanto a partir do Brasil como da própria África. Os assuntos discutidos versam a respeito das redes de comércio humano, das formas de organização social, política, econômica e religiosa no interior das sociedades africanas, envolvidas na dispersão forçada, além dos impactos que a venda de escravizados teve sobre as hegemonias políticas.

4.2. Apresentando a diáspora africana aos leitores. Representações imagéticas sobre os africanos e afrodescendentes na introdução dos capítulos.

A narrativa da diáspora atlântica para o Brasil é contemplada nas cinco coleções aqui analisadas. Em *História Global 2* e *História Sociedade e Cidadania 2*, de Alfredo Boulos Júnior, a temática aparece no quarto capítulo da obra. No manual *Por dentro da História*, o assunto é tratado na unidade 22 do primeiro volume e em alguns trechos do sexto capítulo do volume 2. Já no livro *Contato História 2* o tema é abordado na terceira parte e em breves linhas da quinta seção. No livro *História: das cavernas ao terceiro milênio 1*, o assunto é discutido em curta parte do capítulo doze do primeiro volume e em todo o capítulo 3 do segundo volume. Nos parágrafos seguintes, apresentarei as páginas introdutórias dos capítulos que se dedicam, integralmente, à diáspora atlântica.

Capítulo 4 Africanos no Brasil: dominação e resistência

Observe estas fotografias.



Dois elementos são comuns a todas essas pessoas: são afrodescendentes e alcançaram reconhecimento social e prestígio nas suas respectivas áreas de atuação profissional.

- » Você conhece essas personalidades?
- » Sabe em que áreas elas atuam?
- » O que você sabe sobre os ancestrais desses brasileiros?

78 UNIDADE 2 | DIVERSIDADE E PLURALISMO CULTURAL

Figura 27: página introdutória do Capítulo V: Africanos no Brasil: dominação e resistência (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 78).

O capítulo 4 de *História, sociedade e cidadania 2*, intitulado “Africanos no Brasil: dominação e resistência”, apresenta em sua introdução quatro fotografias de personalidades negras: o geógrafo Milton Santos, a cantora Ludmila, o judoca Hugo Pessanha e o rapper Emicida. O autor busca enfatizar o protagonismo negro afirmando que “dois elementos são comuns a todas essas pessoas: são afrodescendentes e alcançaram reconhecimento social e prestígio nas suas respectivas áreas de atuação” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 78). Abaixo das fotografias, são lançadas algumas perguntas ao leitor: “Você conhece essas personalidades? Sabe em que área atuam? O que você sabe sobre os ancestrais desses brasileiros?” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 78).

A intenção do autor em valorizar esses brasileiros é relevante por evidenciar a

visibilidade que já possuem. No entanto, entendo que esses famosos expressam uma exceção dentro da realidade social do país. Milton Santos era representante de uma minoria dentro de uma comunidade acadêmica hegemonicamente branca e teoricamente eurocentrada. Emicida se destacou pelo talento criativo e pela voz ativa em prol das lutas negras, expressa em suas letras de rap. Ludmila e Hugo Pessanha também ganharam destaque pelo talento e expressividade através da música e do esporte. Reitero, em primeiro lugar, que para além da apresentação dessas personalidades públicas, seria interessante que fosse narrada a história de vida de cada uma delas, ressaltando o quanto a visibilidade e o reconhecimento dessas personalidades ainda representam exceções na música, na academia e nos esportes, excetuando-se o futebol. Em segundo lugar, enfatizo que cidadãos negros, brasileiros e africanos, no exercício de atividades profissionais, de lazer e cotidianas, também poderiam ter tido suas fotos apresentadas.

Ao apontar essas personalidades para introduzir o tema da diáspora africana para o Brasil, faz-se necessário levar o aluno a refletir a respeito do que é ser negro no Brasil e as formas de construção da identidade negra. De acordo com Silva (2011, p. 94), tal elaboração evidencia a colaboração do Movimento Negro. Para aceitar a sua origem, os afrodescendentes tiveram que desconstruir de sua consciência todos os estereótipos negativos, preconceitos, imagens e juízos presentes em sua representação, haja vista que as instituições oficiais não representam os afro-brasileiros como grupo de expressão populacional no país. Eles são mais bem representados por redes de formação e informação paralelas, que estão em constante expansão. E são exatamente essas redes não-oficiais que contribuem para a percepção e o conceito mais real sobre os sujeitos representados, uma vez que passam a não reproduzir os objetos de estigmatização que produzem a inferiorização dos sujeitos negros.

O capítulo 4, “Escravidão e resistência”, pertencente à obra *História global 2*, é aberto com a gravura “Jogar capoeira”, de Rugendas⁷⁸, artista germânico que esteve no Brasil entre 1822-1829. Trata-se de uma imagem urbana, ambientada no cotidiano do Rio de Janeiro, com 12 pessoas negras, 9 homens e 3 mulheres, representadas descalças. Apresenta, como fundo, uma grande casa ou casas com fundos que parecem terminar junto a uma mata ou vegetação não muito densa. Poderia ser o encontro de escravos de diferentes senhores nos fundos das

⁷⁸ Johann Moritz Rugendas nasceu no reino da Baviera e foi criado numa família de artistas. Após as Guerras Napoleônicas, deixou temporariamente seu país e integrou, na qualidade de naturalista e pintor desenhista, a missão do barão Georg Heinrich von Langsdorff. Ficou no Brasil apenas três anos, mas produziu um livro que hoje faz parte do imaginário brasileiro sobre o início do século XIX. E ainda mais: da imagem que guardam da escravidão (SCHWARCZ, 2018, p. 44).

moradias de seus senhores, longe da rua principal, em ambiente reservado e seguro (LUSSAC, 2013, p. 153).

CAPÍTULO
4

Esclavidão e resistência

Os responsáveis pelo tráfico negreiro trouxeram para o Brasil cerca de 4 milhões de africanos durante mais de três séculos de escravidão. Devido, em grande parte, a essa migração compulsória, o Brasil tem atualmente uma das maiores populações de afrodescendentes do mundo. Como se desenvolveu esse "infame comércio" de escravos? Quem eram esses africanos arrancados de suas sociedades? Quais foram suas estratégias de resistência à escravidão?



Cabe jogar capoeira, pintura criada por Johann Moritz Rugendas em 1835. A capoeira é uma manifestação cultural afro-brasileira que envolve dança e luta. Para muitos escravos e libertos, a capoeira era uma forma de expressar sua cultura e de enfrentar os agentes do regime escravocrata. No Brasil, a capoeira é praticada há mais de 200 anos e, devido à sua história, tornou-se um dos símbolos da identidade nacional.

Treinando o olhar

1. Em sua interpretação, quem são os personagens representados?
2. Há mulheres representadas na obra? O que elas estão fazendo?
3. Que instrumento musical aparece na obra? Qual é sua função na capoeira?

40 UNIDADE 1 Trabalho concluído

Figura 28: página introdutória do capítulo 4: Escravidão e resistência. Imagem: Johann Moritz Rugendas. Jogar capoeira, ou dança da Guerra, 1835. Coleção Brasileira (COTRIM, 2016, p. 40).

Na legenda acima, a valorização da prática da capoeira, considerada símbolo da resistência negra e da identidade nacional, é enfatizada. Em seguida, há a proposição de três perguntas que procuram aguçar a observação dos leitores para a imagem (COTRIM, 2016, p.40): “1. Em sua interpretação, quem são os personagens representados?; 2. Há mulheres representadas nesta obra? O que elas estão fazendo?; 3. Que instrumento musical aparece na obra? Qual sua função na capoeira?”

Para além das perguntas propostas pelo autor, outros elementos podem ser explorados na gravura. Cabe ressaltar que a capoeira não pode ser essencializada, simplificada e reduzida como a única manifestação cultural do povo negro (HALL, 2016, p. 171). Sendo assim, essas representações reduzem as culturas africanas diaspóricas apresentando de forma repetitiva ou exclusiva certos aspectos de suas práticas ou comportamentos. A prática corporal de jogo-luta de origem afro-brasileira foi registrada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) como patrimônio imaterial do Brasil no ano de 2008. No entanto, no contexto em que Rugendas esteve no Brasil, a prática não era bem vista pelas autoridades locais, o que levou a sua criminalização entre os anos 1890 e 1937. É preciso lembrar que as principais fontes de pesquisa sobre a capoeira no Brasil são a iconografia, os registros de processos policiais e judiciais e as memórias transmitidas pela tradição oral, preservadas pelos grupos tradicionais por meio dos cantos e das narrativas.

Outro caminho reflexivo possível diz respeito ao contexto no qual o quadro foi pintado. De acordo com Lussac (2013, p. 146-149), Rugendas, durante a sua primeira visita ao Brasil, elaborou uma descrição detalhada da capoeira através de textos⁷⁹ e imagens. O artista retratou a capoeira como um tipo de prática bárbara, um jogo violento, uma dança da guerra dos negros, um folguedo guerreiro:

Os negros têm ainda um outro folguedo guerreiro, muito mais violento, a “capoeira”: dois campeões se precipitam um contra o outro, procurando dar com a cabeça no peito do adversário que desejam derrubar. Evita-se o ataque com saltos de lado e paradas igualmente hábeis; mas, lançando-se um contra o outro mais ou menos como bodes, acontece-lhes chocarem fortemente cabeça contra cabeça, o que faz com que a brincadeira não raro degenera em briga e que as facas entrem em jogo, ensanguentando-a (RUGENDAS, 1998, p. 158, apud LUSSAC, 2013, p. 150).

A imagem e o texto de Rugendas demonstram as representações relacionadas à capoeira na primeira metade do século XIX. Nela todas as pessoas retratadas estavam descalças, o que, na época, apontava a condição de escravidão. Já os instrumentos musicais eram pequenos, fáceis de carregar, em caso de fuga por repressão das autoridades. A cena retratada ocorre nos fundos casa, em uma rua de pouco movimento, o que demonstrava o caráter marginal e subalterno da prática aos olhos da elite local. Por fim, o texto acima apresenta a capoeira como um folguedo brutal, violento e perigoso. Tal visão estereotipada e etnocêntrica contribuiu para

⁷⁹ RUGENDAS, J. M. Viagem pitoresca através do Brasil. Publicado primeiramente em Paris entre 1834 a 1839. A obra se encontra dividida, originalmente, em três volumes que contam com gravuras e textos.

sua criminalizado no final dos oitocentos mas não conseguiu anular sua permanência e resistência:

Afinal, todo conhecimento produzido e reproduzido pelos negros escravos, nesse caso mais especificamente pelos praticantes de jogo luta, se moldou e fortaleceu em estratégias de defesa e ataque, e de contrapoder às ações de coação e inibição do poder institucionalizado ao longo do século XIX no Rio de Janeiro. O simples fato de se realizar o jogo de capoeira nos fundos de uma casa, como na litografia “Jogar capoeira”, já demonstrava essa perspectiva (LUSSAC, 2013, p. 164)



Figura 29: página introdutória do capítulo. Africanos escravizados: as mãos e os pés dos senhores (CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, p. 260, v.1)

O capítulo 22, pertencente ao primeiro volume de *Por dentro da História 1*, cujo título é “Africanos escravizados: as mãos e os pés dos senhores”, prioriza aspectos da diáspora no Brasil (CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, p. 260, v.1). Os assuntos tratados

abordam a diversidade cultural dos povos africanos da diáspora atlântica, a presença europeia na África, a venda de escravizados, a travessia pelo Atlântico e as lutas por liberdade.

Esse capítulo tem como imagem inicial a tela “Redenção de Cam”, de Modesto Broccos y Gomes, datada de 1895. Um parágrafo explica o contexto no qual a tela foi pintada, bem como a sua finalidade. Posteriormente, quatro perguntas são dirigidas aos alunos. Os questionamentos giram em torno da análise da imagem, com destaque aos elementos pictóricos referentes ao processo de branqueamento no Brasil e às heranças culturais africanas na sociedade brasileira.

Broccos se inspira na narrativa bíblica do livro do Gênesis⁸⁰. No texto, Cam foi amaldiçoado por seu pai Noé que, embriagado e despido, adormeceu. O filho riu do patriarca, enquanto os dois outros irmãos, Jafé e Sem, o cobriram. O filho e toda a sua descendência foram destinados ao castigo da escravidão. Segundo interpretações racistas, os descendentes de Jafé teriam originado os europeus, os de Sem os asiáticos e os de Cam os africanos, o que contribuiu, ideologicamente, para a suposta subalternização dos povos oriundos da África.

Na tela de Broccos, o amaldiçoado Cam é representado pela mulher negra. Esta estende as mãos aos céus pela oportunidade que lhe foi dada, a redenção por meio do embranquecimento. A avó negra se uniu a um branco e gerou uma filha mestiça. A filha mestiça que, por sua vez, une-se a outro branco e gera uma criança branca. Ou seja, prevalece a noção de que a “raça” branca vigoraria e que, em pelo menos um século, com o incentivo da imigração europeia, se conseguiria produzir um país branco.

Não considero que seja uma boa escolha de imagem para introduzir o capítulo. Penso que o tema deveria ser discutido com mais profundidade, em seções que abordassem a o fim da escravização e o nascimento da República. Certamente não há livro didático perfeito e cabe ao educador a tarefa de historicizar a tela dentro de sua complexidade e possibilidades de análise.

As perguntas iniciais são complexas e exigem do educador uma vasta explanação relativa ao tema. Para tal, alguns aspectos podem ser explorados no ambiente escolar. É relevante que o estudante conheça as condições de produção da tela, ou seja, quem foi Modesto y Brocos, como chegou ao Brasil e qual foi a sua formação acadêmica, contextualizando os

⁸⁰ Bebendo do vinho, embriagou-se [Noé] e se pôs nu dentro de sua tenda. Cam, pai de Canaã, vendo a nudez do pai, fê-lo saber, fora, a seus dois irmãos. Então, Sem e Jafé tomaram uma capa, puseram-na sobre os próprios ombros de ambos e, andando de costas, rostos desviados, cobriram a nudez do pai, sem que a vissem. Despertando Noé do seu vinho, soube o que lhe fizera o filho mais moço. Então disse: “Maldito seja [ou “será”] Canaã; seja servo dos servos a seus irmãos”. Gênesis 9.21–25

determinismos racial e geográfico do autor. Também é oportuna a exploração das teorias raciais e de branqueamento em voga no século XIX.

Modesto Broccos nasceu na Espanha em 1852. Pertencente a uma família de artistas, iniciou sua trajetória profissional como gravador e obteve formação acadêmica no país de origem e na Escola de Belas Artes de Paris. Viveu no Brasil entre 1872 e 1877 onde encontrou um ambiente capaz de aguçar o interesse pela temática que combinava as narrativas épicas ou bíblicas com os habitantes locais, para, então, explorar tonalidades terrosas na caracterização da pele de seus personagens (LOTIERSO; SCHWARCZ, 2013, p. 6).

O pintor foi claramente influenciado por correntes filosóficas racistas que tiveram forte impacto sobre o realismo e o naturalismo, tanto no campo da literatura como no das artes (LOTIERSO; SCHWARCZ, 2013, p. 5). A primeira corrente partia do pressuposto da diferenciação de grandes grupos, chamados “raças”, por características físicas, psicológicas e culturais. Nesse caso, o comportamento do indivíduo seria determinado pelo grupo “racial” de seu pertencimento. A segunda considerava o meio ambiente como influenciador da fisiologia e psicologia humanas (MAIO; RAMOS, 2010, p. 29), sendo, desse modo, responsável pelo “desenvolvimento” e “atraso” de determinadas sociedades. A partir dessa premissa, foram difundidas teorias que postulavam que as populações habitantes do hemisfério Norte estavam propensas à civilização enquanto as localizadas ao sul do planeta estavam fadadas à barbárie. Os determinismos que influenciaram Broccos justificavam a ideia de que o Brasil só se “desenvolveria” se passasse por um largo processo de embranquecimento.

O pensamento eugênico foi difundido no Brasil por uma elite intelectual que almejava o branqueamento da população. O termo *eugenia* tem origem grega (eugen- bem-nascido) e foi, primeiramente, utilizado pelo cientista britânico Francis Galton⁸¹ no ano de 1883. Tal teoria se fundamentava nas possibilidades do estudo da hereditariedade com vistas ao aperfeiçoamento da “raça” humana. Para Galton, “A sociedade poderia fazer com rapidez o que a natureza vinha fazendo mais lentamente: aprimorar o estoque genético humano por meio da seleção deliberada dos adequados em detrimento dos inadequados” (STEPAN, 2005, p. 32).

A eugenia forneceu conceitos e princípios políticos com os quais podiam ser expressas e constituídas diferenças dentro do corpo social, ligada às diferenças de sexo e gênero (STEPAN, 2005, p. 19). Teve, por sua vez, ligação com muitos dos principais temas da história contemporânea como o nacionalismo, o racismo, a sexualidade, o gênero, a higiene social e o

⁸¹ Francis Galton, primo de Charles Darwin, investigou como hereditariedade e o ambiente influenciavam as aptidões e características humanas (SCHWARCZ, 2010, p. 58).

próprio desenvolvimento da genética. O Brasil recebeu e absorveu, nesse contexto, todo esse arcabouço teórico de modo passivo e sem contribuições, apenas como consumidor de ideias (STEPAN, 2005, p. 9-11).

A redenção de Cam materializa a ideia do branqueamento, fortemente em voga entre políticos, intelectuais e literatos brasileiros no século XIX. Expressa, além do racismo, a dimensão de gênero e sexualidade, conforme nos alertam Lotierso e Schwarcz:

Ao articular a dimensão racial e de gênero/sexualidade na pintura, não se pode ignorar o racismo da imagem. É preciso ressaltar que, numa composição imbuída pelo mote do branqueamento, a mulher negra e a chamada mulata são postas a serviço de um projeto que, afinal, busca extinguir seu grupo étnico, como se houvesse voluntarismo de sua parte no processo de embranquecimento. Daí a necessidade de repensar os distintos sistemas de dominação assentados sobre imagens e suas formas particulares de imposição de paradigmas com que a visão aprende a conhecer o mundo. Contraditória em termos de elaboração visual e também na mensagem, A Redenção de Cam não parou de produzir polêmica. O elogio que recebeu, parece ter sido, por fim, sua danação: se a tela sinalizava a mistura como um "pecado" e propunha que o embranquecer era o caminho para a expiação, terminou convertida em emblema de uma época e de um tipo de pensamento racista que deixou marcas indeléveis na tradição brasileira. Enquanto tal, ultrapassa o plano da moldura para espelhar práticas morais e discursivas presentes: ao passo que a tela buscou torná-las memoráveis, também passou a reencenar sua incidência no cotidiano nacional (LOTIERSO; SCHWARCZ, 2013, p. 18).

O livro *Contato História 2* discute a temática primordialmente no terceiro capítulo, sendo complementada minimamente em algumas passagens da quinta parte. Nessa obra também é priorizada a história dos africanos na África. Sob o título “A África e a chegada dos europeus” a seção é iniciada com uma fotografia, captada no ano de 2015, da Fortaleza de São Jorge da Mina, localizada em Elmina, Gana. Tal edificação, chamada anteriormente de Castelo de São Jorge da Mina, foi erguida pela coroa portuguesa no ano de 1482. Hoje pertence ao governo de Gana, mas já esteve sob o domínio de Portugal, Holanda, Inglaterra, Dinamarca, Suécia e Alemanha. Reconhecida pela Unesco como patrimônio mundial em 1979, foi restaurada e aberta à visitação desde 1990.

Na parte direita da imagem há breve explanação do que será abordado nas páginas seguintes do capítulo:

No início da Época Moderna as sociedades africanas apresentavam uma rica dinâmica interna (...). Foi nesse contexto que os europeus iniciaram a ocupação do litoral da África, trazendo consigo novos valores e novas mercadorias. A chegada dos europeus representa o início do processo de exploração indiscriminada dos recursos humanos e naturais desse continente (...). Nessa

unidade, vamos conhecer aspectos políticos, econômicos e culturais de algumas sociedades africanas à época da chegada dos europeus, e também o início do processo de ocupação europeia na África (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 58 e 59, v.2).

Os autores apresentam os temas tratados e finalizam perguntando aos leitores o significado de feitoria e quais eram os interesses europeus na África no século XV. Tais questionamentos visam a caracterizar a Fortaleza de São Jorge da Mina como uma feitoria, local fortificado, entreposto comercial que, no princípio, guardou ouro para ser transportado à Europa e, a partir do século XVIII, abrigou, em condições subumanas, pessoas que foram transportadas para as Américas como escravizadas.



Figura 30: página introdutória do capítulo 3. A África e a chegada dos europeus (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 58, v. 2).

Essa é a única página introdutória na qual não há representação de pessoas. A fotografia desvela um lugar imponente, cercado de coqueiros, onde o azul do céu quase se encontra com o azul do mar. No entanto, por trás de tanta magnitude, estão as mais sórdidas memórias. A Fortaleza representa um lugar de morte, sofrimento e desumanização dos ancestrais de tantos africanos e afro-americanos. Dito isso, talvez um caminho de análise imagética possível, além de discutir com os estudantes os interesses europeus no século XV e a destinação do lugar como

feitoria, seria procurar entender a fortificação como a representação do rito de transição da liberdade para o terror, que antecedeu a travessia do Atlântico.



Ewa (2015), mural produzido pelo grupo de arte urbana Açúcar Project para a fachada do prédio do Espaço Cultural dos Correios, em Fortaleza (CE). Foto de 2015.

Conversação sobre

1. Por que, para o autor, poucas vezes a humanidade foi capaz de cometer atrocidades como a escravidão moderna?
2. Relacione a imagem dessa abertura com a frase: "a utilização de dados frios para resumir o que é uma sociedade, sua riqueza ou sua pobreza é uma forma de dissociar-se do suor, da carne e do sangue de mulheres e homens".
3. Em sua opinião, qual é a função, em textos jornalísticos, do uso de dados numéricos e estatísticas para ilustrar acontecimentos? Justifique.

A realidade para além dos números

"Imagine ser arrancado da sua família. Imagine ser acorrentado, trancado, privado de luz, comida e água. Imagine ser negociado, jogado em um porão úmido, quente e superlotado, no qual permanecerá por semanas, sem ter ideia do seu destino. Imagine que aquele que agora o domina cogita jogá-lo ao mar por puro cálculo econômico. Imagine, por fim, que saiu vivo desse inferno e que agora tem a 'sorte' de fazer parte de um lote de mercadorias e que sua existência dependerá do interesse material de alguém que poderá espantá-lo até a morte. Agora multiplique isto por 12 milhões.

Comparar tragédias não é tarefa fácil, mas poucas vezes a humanidade foi capaz de atrocidades com a dimensão da escravidão moderna. [...]

Dos números da migração forçada ao tratamento dispensado à carga humana, percebemos uma racionalidade econômica que nos é muito familiar – lembrando que, em qualquer época, a utilização de dados frios para resumir o que é uma sociedade, sua riqueza ou sua pobreza é uma forma de dissociar-se do suor, da carne e do sangue de mulheres e homens que, no fim das contas, são os habitantes da história."

ELIAS, Rodrigo. *Verde-se gente. História de História da Biblioteca Nacional*. Rio de Janeiro, s.d. 2014. Disponível em: <www.nejstadehistoria.com.br/verde-se-gente-edicao/verde-se-gente>. Acesso em 10 fev. 2016.

◆ 44

Figura 31: página introdutória do capítulo 3: A economia na América portuguesa e o Brasil holandês (BRAICK; MOTA, 2016, p. 44, v. 2).

O manual *História: das cavernas ao terceiro milênio* apresenta temas relacionados à diáspora africana em dois momentos. Nas últimas páginas da unidade 12 do primeiro volume, aborda "A África dos grandes reinos e impérios" (BRAICK; MOTA, 2016, p. 192-202). Já na unidade 3 do volume 2 o continente ressurge no tópico "A economia na América portuguesa e o Brasil holandês" (BRAICK; MOTA, 2016, p. 44-56). Esse capítulo se encontra voltado para a história do Brasil colonial e seus conteúdos se relacionam ao comércio de humanos, à escravização e às resistências.

As páginas introdutórias dos capítulos da coleção de Braick e Mota, geralmente,

apresentam fotografias ou pinturas que remetam à atualidade, associadas a trechos de livros, artigos de revista ou documentos oficiais. Procuram, por meio das perguntas, localizadas na caixa de texto ao lado, box chamado “Conversando Sobre”, levar o aluno leitor a relacionar texto e imagem. A unidade 3 do segundo volume é introduzida com a foto da fachada do prédio do Espaço Cultural dos Correios de Fortaleza (BRAICK; MOTA, 2016, p. 44). O mural “Eva” foi produzido pelo grupo de arte urbana “Acidum Project” no ano de 2015. A imagem é seguida por trecho do artigo de Rodrigo Elias, “Vende-se gente”, que trata do modo como os africanos eram retirados do continente africano para atravessar o Atlântico:

1. Por que, para o autor, poucas vezes a humanidade foi capaz de cometer atrocidades como a escravidão moderna? 2. Relacione a imagem dessa abertura com a frase: “a utilização de dados frios para resumir o que é uma sociedade, sua riqueza ou sua pobreza é uma forma de dissociar-se do suor, da carne e do sangue de mulheres e homens”. 3. Em sua opinião, qual é a função, em textos jornalísticos, do uso de dados numéricos e estatísticos para ilustrar acontecimentos (BRAICK; MOTA, 2016, p. 44).

As autoras, por meio das perguntas acima, objetivam sensibilizar os alunos para o sofrimento desencadeado pela migração forçada dos povos africanos, já que o quantitativo de 12 milhões não expressa a subjetividade das pessoas transportadas para o Brasil. A imagem, que representa uma mulher negra, recebe o nome de “Eva”, primeira mulher de acordo com as narrativas do mito de criação judaico-cristão. Ela carrega, sozinha, nas costas, um cesto com muitos filhos. Há diversas inferências possíveis a serem feitas a partir da imagem e do texto. Sendo assim, a presença do educador, enquanto facilitador do processo de aprendizagem, é primordial na condução da interpretação dessas representações.

4.3. Escravos e escravizados

Nas narrativas, desenvolvidas nos cinco livros analisados, há o emprego contínuo das palavras *escravo* e *escravizados*, com a mesma finalidade. No entanto, o vocábulo “escravo” aparece com maior incidência que o termo “escravizado”, conforme quadro abaixo.

Quadro 22		
Incidência dos vocábulos escravo/as e escravizados		
Livro/ capítulo	escravizada/s escravizado/s	escrava/s escravo/s
História Global 2: capítulo 4	1	22
História Sociedade e Cidadania 2: capítulo 4	8	9
Por dentro da História 1: capítulo 22	10	24

Por dentro da História 2: capítulo 6		
Contato História 2: capítulo 3	2	9
História das cavernas ao terceiro milênio 1: capítulo 12. História das cavernas ao terceiro milênio 2: capítulo 3.	4	13

Fonte: BOULOS JÚNIOR, 2016, v. 2, p. 73-93; BRAICK; MOTA, 2016, v. 1 p. 193-202; BRAICK; MOTA, 2016, v. 2 p. 44-60; CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, v.1, p. 260-270; CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, v.2, p. 263-279; COTRIM, 2016, v. 2, p. 40-55; DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, v. 2, p. 58-73.

Mas quais seriam as implicações do uso desses dois vocábulos? O primeiro aspecto a ser observado diz respeito ao processo de tradução do termo escravo/a para o português do Brasil. Isso porque o ato de traduzir (SILVA, 2018, p. 72) envolve um conjunto complexo de critérios extralinguísticos que se aprofundam em uma dimensão cultural muito mais abrangente. O tradutor, além exercer o papel de mediador linguístico, também se constitui como mediador cultural entre textos e diferentes culturas:

O tradutor é porta-voz das comunidades silenciadas e, ao ter consciência desse papel, torna-se um mediador legitimado para a transmissão cultural entre nações, e é cada vez mais observado pelos receptores de seus textos. No caso da tradução de textos de temática afrodescendente, faz-se mais que necessária a integração de tradutores atentos a essas novas realidades como também a de tradutores negros que possam compartilhar a partir de suas vivências as opções mais adequadas às suas experiências híbridas (SILVA, 2018, p. 86).

Em segundo lugar, para as linguistas Taille e Santos (2012, p. 8 e 10), o verbo que acompanha a palavra “*escravo*” é “*ser*”, que remete à permanência, à desumanização e ao tratamento do negro como mercadoria. Há uma naturalização e acomodação, a uma situação de submissão, à despersonalização e à espoliação identitária do ser humano. Nesse sentido, afirma Henriques:

Sublinhe-se a preocupação dos europeus em transformar o homem africano “capturado” e “escravizado” num verdadeiro escravo. Tornou-se por isso necessário “fabricar o escravo”, dismantando-o psiquicamente e assegurando assim as condições existenciais indispensáveis à sua dominação, isto é, à sua integração numa nova sociedade: a sociedade colonial escravocrata (HENRIQUES, 2003, p. 65).

O verbo “*estar*”, que é ligado à transitoriedade, acompanha a palavra “*escravizado*”. Esse termo tem caráter histórico e cultural, representando uma situação à qual o africano foi submetido. “Diferente do ‘escravo’, privado de liberdade, em estado de servidão, o ‘escravizado’ entra em cena como quem ‘sofreu escravização’ e, portanto, foi forçado a essa situação” (TAILLE; SANTOS, 2012, p. 8 e 10).

O emprego do termo “*escravizado*” é mais adequado e justo, sobretudo para o uso em um manual didático. A diferença entre os termos, que pode passar despercebida ao aluno e ao

educador, cumpre um papel importante no sentido de descolonizar o conhecimento histórico. A palavra “escravo” contribui para a reprodução da colonialidade do saber na medida em que confere a escravidão, ao africano ou afro-brasileiro, como algo naturalizado, rígido, sem possibilidade de qualquer mudança. Cabe aos educadores problematizar, em sala de aula, o uso dos dois conceitos, apontando para o aluno que essas pessoas “estavam escravizadas” e que sofreram a “escravização”, sendo, portanto, forçadas a situações de subalternidade.

4.4. As práticas de sujeição humana na África

Entre os séculos XVII e XVIII havia uma variedade de regimes escravocratas na África. No interior do continente, pessoas em situação marginal experienciavam a dependência do sistema de parentesco. Na costa do Atlântico, tal regime foi afetado pelo mercado europeu quando a interação entre escravizados e comércio passou a influenciar a organização da sociedade. De acordo com Lovejoy (2002, p. 177) existia, nesse período, o surgimento de duas grandes zonas. A primeira, de caráter islâmico, na região da savana, onde havia a continuação dos antigos padrões de oferta de escravos, na qual, desde os séculos IV, VIII, e X, havia a valorização da conversão ao islamismo e a integração dos escravizados à sociedade:

A natureza da demanda por escravos revela alguns aspectos importantes do comércio. As mulheres e crianças eram preferidas em maior número do que os homens. Tinham também mais probabilidades de serem incorporadas à sociedade muçulmana. Os meninos, fossem eunucos ou não eram treinados para o serviço militar ou doméstico, e alguns dos mais promissores eram promovidos (...). Essa escravidão não era uma instituição autoperpetuadora, e aqueles nascidos no cativeiro formavam uma parcela relativamente pequena da população escrava. A maioria dos filhos de escravos era assimilada pela sociedade muçulmana, apenas para ser substituídos por novas importações (LOVEJOY, 2002, p. 48).

A segunda se constituía de relações de dependência. Estava enraizada na tradição das sociedades fundadas no parentesco. A base da coesão social se concentrava em um núcleo familiar, e a prática de submissão funcionava em um contexto de dependência. Os que estavam fora do parentesco eram absorvidos nos grupos de modo a suplementar o número de pessoas de uma linhagem, superando as limitações biológicas da reprodução (LOVEJOY, 2002, p. 180). Ainda de acordo com Lovejoy:

Uma das características do desenvolvimento regional era uma estrutura social baseada na etnia e no parentesco. Embora a origem temporal das sociedades

baseadas no parentesco não seja conhecida, as evidências linguísticas, culturais e econômicas indicam que tais estruturas eram muito antigas. As referências mais antigas no parentesco, por exemplo, revelam que as distinções matrilineares e patrilineares já estavam bem formadas no século XVI (LOVEJOY, 2002, p 43).

Os livros didáticos fornecem ao leitor algumas informações a respeito das práticas de escravização no continente africano. Cotrim, em *História Global 2*, fala que a “escravidão” se constituiu como uma prática antiga, aplicada por vários povos que capturavam prisioneiros de guerra. Ele salienta que a venda de escravizados teve seu início no mundo árabe, onde eram adquiridos nas regiões centro e sul da África (COTRIM, 2016, p. 41). Na obra *Contato História 2*, o tema ganha uma abordagem mínima, apenas um box de final de página (DIAS, GRINBERG e PELEGRINI, 2016, p. 60). O comércio árabe é omitido e o termo “escravidão” é utilizado sem a devida contextualização. As informações contidas no texto dizem respeito aos motivos pelos quais uma pessoa poderia se tornar escrava, entre eles o aprisionamento por guerra, dívidas ou por crimes cometidos. O caráter não hereditário da prática, a incorporação das pessoas à sociedade à qual estavam submetidas e o tipo de trabalho desenvolvido também são assuntos abordados.

O manual *Por dentro da História 2* é mais detalhista na abordagem, concedendo uma gama maior de informações ao estudante. A narrativa pauta o comércio islâmico de pessoas, a importância das famílias numerosas que eram complementadas com pessoas que chegavam subjugadas, sem condições de promover o próprio sustento e que, no decorrer da vida, eram incorporadas ao núcleo familiar. Os autores pontuam que nas sociedades africanas “a importância de uma pessoa era medida pelo tamanho de sua parentela e o número de seus dependentes, e pela riqueza produzida pelo seu grupo familiar” (CERQUEIRA, PONTES e SANTIAGO, 2016, p. 63).

Em trecho posterior, os autores prosseguem explicando a fluidez das práticas de “escravidão”:

Na escravidão tradicional africana, muitas vezes os cativos trabalhavam lado a lado com a família de seu amo. Eles eram responsáveis pelas tarefas mais pesadas ou degradantes, e ocupavam uma posição inferior na sociedade. Contudo, entre alguns povos, podiam ser paulatinamente absorvidos pelo grupo, até desfrutarem de uma situação semelhante à do indivíduo livre. Caso uma escrava se casasse com um homem livre, a condição servil ia se diluindo por seus descendentes até que estes fossem integrados à sociedade de seus senhores (CERQUEIRA, PONTES e SANTIAGO, 2016, p. 63).

As autoras de *História das cavernas ao terceiro milênio 1* reservam uma página e meia para discorrer a respeito da “escravidão africana, dos comércios árabe e europeu de escravos”

(BRAICK; MOTA, 2016, p. 201 e 202). Acerca do primeiro tema, procuram explicar que a prática não tinha caráter comercial, não era hereditária e que havia a possibilidade de integração de membros na nova comunidade. O segundo tema, discutido em um parágrafo, aborda o interesse dos árabes em adquirir escravos para comercializá-los nos mercados muçulmanos. As diferenças entre os grupos étnicos também são ressaltadas:

A escravidão era praticada na África desde os tempos mais remotos. No entanto, os escravizadores não se entendiam como africanos nem viam a seus cativos dessa forma. Eles se entendiam como membros de uma aldeia, ou comunidade, que falava a mesma língua e compartilhava as mesmas tradições. Dessa forma, os cativos eram, na maioria dos casos, indivíduos pertencentes a povos e culturas diferentes que, por serem inimigos, podiam ser escravizados (BRAICK; MOTA, 2016, p. 201).

Para tratar do mesmo tema, Boulos Júnior, em *História Sociedade e Cidadania 2*, usa como referência os brasileiros Alberto da Costa e Silva, José Rivair Macêdo, Marina de Melo e Souza, Leila Leite Hernandez, Nei Lopes e Joseph ki-Zerbo, único africano da lista. O assunto é contemplado em três páginas do livro (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 79-81), referenciadas por Macêdo. O objetivo é mostrar ao aluno as diferenças entre a prática exercida no continente e nas Américas:

(...) nas sociedades tradicionais africanas, os escravizados eram minoria, além disso, a escravidão africana tinha características próprias: a perda da liberdade pessoal não era completa, e os cativos eram integrados ao grupo dos vencedores em posições subalternas. Em muitos casos podiam casar-se com pessoas livres, e com o tempo, ascender socialmente, tornando-se comerciantes, ministros ou funcionários da Corte de um poderoso. Nas sociedades tradicionais africanas os descendentes de escravizados tinham os mesmos direitos das pessoas livres, podendo, inclusive, comprar e herdar bens (BOULOS JÚNIOR, 2016, p.79).

Em seguida, em um box chamado “Para refletir”, o autor apresenta o texto “Os africanos escravizavam africanos?”, retirado do livro *A África explicada aos meus filhos*, de Alberto da Costa e Silva⁸². No trecho da obra há informações, apresentadas com linguagem esclarecedora e didática, que mostram ao estudante como eram as práticas de sujeição que existiam entre diversos povos africanos e como o comércio transatlântico se configurou:

Os africanos não escravizavam africanos, nem se reconheciam então como africanos. Eles se viam como membros de uma aldeia, de um conjunto de aldeias, de um reino e de um grupo que falava a mesma língua, tinha os mesmos costumes e adorava os mesmos deuses. Eram, ainda que pudessem

⁸² SILVA, Alberto da Costa e. *A África explicada a meus filhos*. Rio de Janeiro: Agir, 2012. p. 88-89.

ignorar estes nomes - que muitas vezes lhes eram dados por vizinhos ou adversários -, mandingas, fulas, bijagós, axantes, daomeanos, vilis, iacas, caçanjes, lundas, niamuéziz, macuas, xonas – escravizavam os inimigos e os estranhos (...) O comércio transatlântico de escravos era controlado pelos grandes da terra, pelos poderosos da Europa, da África e das Américas. Fazia parte de um processo de integração econômica do Atlântico (...) (SILVA, 2012, p. 88 apud BOULOS JÚNIOR, 2016, p.80).

Entre as cinco obras analisadas, é perceptível que, em *História, Sociedade e Cidadania 2* e *Por dentro da História 2*, esse assunto é abordado com mais adequação, com destaque para Boulos Júnior, que citou historiadores africanos e africanistas. No entanto, um aspecto deve ser evidenciado. Os autores diferenciam as práticas de escravização na África e nas Américas; entretanto, fazem uso da palavra “escravidão”, para os dois casos, sendo que esse vocábulo se adequa apenas à prática exercida no continente americano.

Com isso, seria necessária a intervenção do educador com o aporte de uma bibliografia complementar para a revisão dessas informações. Para Munanga, esse vocábulo, nas sociedades africanas, está muito mais vinculado a uma relação de “sujeição”, em que pessoas, a depender do contexto, poderiam ser subjugadas, submetidas, dependentes ou servas de um reino ou império, por um tempo determinado; ou seja, foram escravizados todos aqueles que “estiveram em uma relação de sujeição leiga ou religiosa, com um parente mais velho, um soberano, um protetor, um líder” (MUNANGA, 2009. p. 88). Esses grupos dependentes carregavam a possibilidade de fazer parte das comunidades em que estavam inseridos, por meio da participação na estrutura familiar e no exercício de funções econômicas. No geral, os motivos que fomentavam tal prática estavam relacionados ao aprisionamento de estrangeiros em guerras, aos sequestros de indivíduos expulsos de suas comunidades e às sanções aplicadas a crimes como adultério, assassinato ou não pagamento de dívidas.

Munanga informa que:

Além dessas relações de sujeição que há em todas as sociedades africanas tradicionais (no interior de um reino, uma chefia, um clã, uma linhagem, uma família), existiam também relações de sujeição quanto aos estranhos cativos das guerras e penhorados pelas próprias famílias. Quando havia Guerra entre duas sociedades inimigas, a sociedade vitoriosa poderia ocupar ou anexar o território vencido, que passava a integrar seu império; poderia deixar o rei e os habitantes do território ocupado livres, mas com a obrigação de lhe pagar regularmente um tributo; poderia capturar algumas pessoas, homens e mulheres celibatários e levá-los para sua terra como cativos. Os cativos masculinos trabalhavam como servos dos reis, notáveis e guerreiros, e os cativos femininos integravam os haréns destes como reprodutoras. Os homens cativos podiam casar-se com as mulheres livres da sociedade, sem direito de

paternidade sobre seus filhos, que nasciam livres e eram membros integrantes das comunidades de suas mães. Ambos, filhos de homens e mulheres cativos, nasciam totalmente livres (MUNANGA, 2009, p. 88-89).

Isabel Henriques (2003, p. 67-68) aponta que nenhuma língua africana conhecia, antes da chegada dos europeus, a palavra “escravo” e menos ainda “escravatura”. Para a historiadora portuguesa essas práticas eram bastante tênues e implicavam, a prazo mais ou menos longo, a integração nas estruturas familiares. Por meio do parentesco o sistema se tornava mais flexível e as formas violentas de dominação aconteciam com menos frequência. Dessa maneira, havia mecanismos que possibilitavam uma pessoa tornar-se voluntariamente escravizada, para suprir uma necessidade de fome ou dívida, ou até mesmo trocar de “proprietário”.

O modo como a temática é tratada nos livros didáticos pode conduzir o estudante à percepção ingênua de que os africanos, como os europeus, também praticavam a escravidão. Fazem-se necessárias informações complementares que apontem que as relações de sujeição praticadas em algumas regiões do continente não podem ser consideradas como tráfico intra-africano anterior ao tráfico atlântico. Isso significa dizer que tal ação não se constituiu de uma relação comercial de enriquecimento e acumulação de riqueza que considerou seres humanos como mercadorias. Como bem afirma Munanga (2009, p. 89-90), nada na África antes do tráfico oriental e transaariano liderado por árabes e do tráfico transatlântico liderado pelos europeus comprovava a existência de tráfico humano e da relação de enriquecimento e acumulação de riquezas recorrentes.

A diversidade das práticas de sujeição, presente nas diversas Áfricas, aponta para a desconstrução da imagem de unidade africana e avança na percepção de um continente com estruturas sociais, políticas e culturais diversas. Discorrer detalhadamente acerca das formas de sujeição humana praticadas na África tecendo as diferenças destas em relação à escravização nas Américas, com o uso de vocábulo adequado, é necessário e urgente para um ensino que busque a polissemia de narrativas e a descolonização do conhecimento histórico. Assim:

É importante sublinhar que quaisquer generalizações são incorretas e deturpadoras das realidades e dos processos históricos africanos: as diferentes Áfricas apresentam diversos sistemas sociais e as relações exteriores que mantiveram ao longo de séculos com as mais variadas populações e culturas impuseram naturalmente formas diferenciadas de “escravatura” (...) Não consideramos a escravatura como uma fatalidade genética, embora não possamos ignorar a sua universalização. É da dependência que os homens partem para a escravatura, ou seja, transformando a diferença em agente de exclusão e de dominação (HENRIQUES, 2003, p. 67).

4.5. As redes de comércio humano

As redes de comércio africanas e europeias existentes no período da diáspora africana para o Brasil são discutidas com mais detalhes nos manuais *História Global 2, Por dentro da História (volumes 1 e 2)* e *História, Sociedade e Cidadania 2*. Cotrim, baseado em Charles Boxer⁸³ e Alberto da Costa e Silva, confere destaque aos portugueses como pioneiros no comércio humano pelo Atlântico e no “comércio triangular”, que oferecia vantagens comerciais para a África, a América e a Europa (COTRIM, 2016, p. 41, v.2).

A chegada dos europeus à África e o modo como os estados africanos se organizaram para fornecer, aos europeus, pessoas que seriam escravizadas em troca de mercadorias, armas e cavalos também é abordada:

Como aves de rapina, os europeus iriam percorrer o litoral africano estabelecendo comércio. Na maior parte das vezes, eles seguiam as regras locais, obedecendo aos limites impostos e pagando os tributos exigidos. Mas, quando o negócio não dava certo, a vontade dos estrangeiros acabava mesmo imposta à força (CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2018, p. 261, v. 1).

Boulos Júnior (2016, p. 81) apresenta três passos para a aquisição de escravizados. No primeiro passo os traficantes forneciam manufaturados europeus (armas de fogo, pólvora) ou americanos (tabaco e aguardente) a chefes africanos. Em troca, exigiam prisioneiros de guerra. No segundo passo, a posse de armas/pólvora, os chefes africanos provocavam guerras a fim de ampliar seu poder e obter mais prisioneiros. No passo três os novos prisioneiros eram trocados por mais armas/pólvora trazidas pelos traficantes que alimentavam novas guerras. Sendo assim, os prisioneiros de guerra serviam como moeda de troca para os chefes africanos e como mercadoria para os traficantes.

Os autores de *Por Dentro da História 2* falam a respeito dos três níveis de comércio de pessoas escravizadas: o local, entre aldeias e estados próximos; o regional, no qual as pessoas capturadas no interior do continente eram levadas para mercados localizados no Norte e nas costas oriental e ocidental da África e o transoceânico, responsável pelo comércio de cativos para terras do além-mar, como a América, a Índia e a península Arábica (CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2018, p. 64).

A narrativa construída pelos autores dos livros didáticos caminha para algumas generalizações. Uma delas consiste na afirmação de que os europeus percorreram o litoral

⁸³ BOXER, Charles. Salvador de Sá e a lua pelo Brasil e Angola (1602-1686). São Paulo: Nacional, 1973.

africano, sem especificar os locais por onde passaram. Outra sustenta que África, América e Europa tiveram grandes vantagens comerciais. A última estabelece um único padrão de negociação com as lideranças africanas. No entanto, sabe-se que os processos de negociação variaram de sociedade para sociedade. Além disso, no decorrer de todos os séculos de tráfico havia portos específicos e estratégias de negociação variadas. Por fim, nem sempre as “vantagens” comerciais dos chefes africanos foram iguais às dos europeus haja vista que os habitantes do chamado Velho Mundo possuíam algumas vantagens organizacionais, seja porque fossem mais ambiciosos em obter lucros que os africanos ou porque tivessem organização comercial mais estruturada (THORNTON, 2004, p. 99).

Os três séculos atravessados pelo tráfico transatlântico de escravizados foram marcados por ações e estratégias múltiplas, tanto no espaço do continente africano quanto nas Américas (M'BOKOLO, 2009, p. 408). A duração, a orientação geográfica e os efeitos sobre as sociedades africanas variaram de maneira constante. Ademais, não se deve generalizar a escravização no interior da África a partir da premissa de que os escravizados eram extraídos de reservas já existentes. Ao contrário, o fato novo ocasionado por esse comércio foi, justamente, o rápido aumento do número de escravizados:

Como se sabe os tráficos foram múltiplos e diversos, tanto na sua duração e na sua orientação geográfica como na sua organização e, sem a menor dúvida, no seu volume. Os seus efeitos sobre as sociedades africanas variaram de maneira considerável conforme as épocas e as regiões (M'BOKOLO, 2009, p. 393).

O tráfico de escravizados, com toda a sua multiplicidade, foi responsável pela estagnação tecnológica e pela distorção da economia africana (RODNEY, 1972, p. 114-119 apud. M' BOKOLO, 2009, p. 400-401). Em boa parte das regiões africanas atingidas pelo tráfico de escravizados, houve reorganizações nos âmbitos político, social e das crenças. Havia sociedades produtoras de escravizados que se localizavam, às vezes, junto das costas e das fronteiras comerciais. A outras cabia a tarefa de capturar escravizados e fornece-los aos mercados de exportação, assim como os mercados interiores, característicos do continente. Algumas organizações eram especializadas na venda de escravizados, assegurando o transporte sobre grandes distâncias, sendo responsáveis pela conservação dos homens e mulheres nos lugares de venda.

Para Ferreira, o impacto do tráfico sobre as sociedades africanas foi desigual, devido às características específicas de cada região:

Deve-se sublinhar que o impacto do tráfico sobre as sociedades africanas foi desigual. Nem todas as regiões da África Atlântica se viram forçadas a vender

africanos escravizados para negociantes europeus. Na Costa do Marfim, por exemplo, as relações comerciais tinham como base produtos têxteis e o marfim. Da mesma forma o tráfico de cativos não teve peso significativo no Gabão. No reino do Benin (Nigéria), serviu de base para relações comerciais até os anos 1530, mas depois perdeu força e só readquiriu ímpeto no século XVIII, em larga medida em função de uma guerra civil que conflagrou no reino entre 1716 e 1732 (FERREIRA, 2018, p. 51).

Sabe-se que a dinâmica do tráfico transatlântico sofreu variações, conforme o período e a localidade. No entanto, os autores dos livros didáticos abordam o tema de forma mais geral, não apresentando as especificidades de cada região africana envolvida na diáspora atlântica para o Brasil. Boulos Júnior (2016, p. 81) é o único autor que narra as investidas portuguesas na região Centro-Occidental africana. Ele informa aos leitores que diversas vezes Portugal interveio militarmente em disputas e conflitos no Ndongo e no Congo para manter no governo autoridades africanas que fossem coniventes com o tráfico e a escravidão.

As intervenções portuguesas, a que se refere Boulos Júnior, são discutidas na historiografia sobre a diáspora africana. Para Lovejoy (2016, p. 154-158), as atividades comerciais desenvolvidas na região Centro-Occidental, no Congo e no Ndongo, tiveram como principal característica a tentativa contínua dos estados locais em administrar o comércio e as atividades de negociantes. Tal fator gerou o desenvolvimento de uma complexa rede de rotas e cidades que permitiram que a região exportasse um impressionante número de escravizados.

As negociações de europeus nas costas oriental e ocidental africanas não foram citadas de forma específica nos manuais didáticos. De acordo com Lovejoy (2002, p. 154-155), o comércio da costa ocidental africana se parecia com o comércio da África Centro-Occidental somente em dois aspectos. Em primeiro lugar, a tentativa dos estados em dominar o comércio de escravizados. Em segundo, o rompimento do monopólio estatal por comerciantes particulares que estabeleciam seus próprios acordos comerciais.

Thornton, em consonância com Lovejoy, questiona a totalidade do monopólio estatal nas transações comerciais. É evidente, então, que os mercadores europeus atuando sob a direção de estados e companhias foram incapazes de monopolizar o comércio na África. É também patente que os estados africanos, embora tenham tentado fazer o mesmo, ao final não tiveram êxito. Nenhum estado africano realmente dominou o comércio de qualquer parte da costa da África. A soberania africana era tão fragmentada quanto a teórica soberania que os europeus tentaram manter sobre o comércio (THORNTON, 2004, p. 115).

Os manuais informam a participação das autoridades africanas no comércio de escravizados juntamente com os europeus. No entanto, a existência de traficantes africanos é

silenciada. Tal ausência, também foi notada por Oliva (2003, p. 448), em estudo voltado para as representações sobre a África, em coleção de didáticos direcionados para o público dos Anos finais do Ensino Fundamental.

Os traficantes brasileiros desempenhavam papel de destaque na economia de sua região de origem. Demandavam a venda em bloco de grandes lotes de mercadorias vivas, submetendo os pequenos traficantes do centro receptor e das áreas do interior (FLORENTINO; RIBEIRO; SILVA, 2004, p.100). A presença deles é tratada somente na coleção *Por dentro da História* (CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, p. 265, v. 1; p. 72, v. 2), onde, para narrar a relação entre o Brasil e o Reino de Daomé, a história do traficante baiano Francisco Felix de Souza, o Chachá, é revelada:

Nascido em Salvador, na Bahia, e filho de um português com uma escrava, Francisco Félix de Souza mudou-se para Benin, na África em 1788. Foi na terra de seus antepassados que o baiano fez fortuna com o negócio de compra e venda de escravos, de armas e de outras mercadorias, depois de se casar com uma filha de Gigli e de se aproximar de membros importantes da elite africana. Conhecido como chachá de Ajudá, deixou muitos descendentes e originou uma das famílias mais influentes do Benin.

Francisco Felix não foi um caso isolado. Como ele, muitos outros descendentes de escravos negros retornaram à África e não foram poucos os que passaram a intermediar os negócios entre os traficantes brasileiros e os chefes e governos locais (CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, p. 72, v. 2).

Chachá foi uma personalidade importante, figura central, tanto no tráfico transatlântico de escravizados quanto na história de Ajudá, comunidade pertencente ao Daomé. Suas operações comerciais ultramarinas foram possíveis graças a sua extensa família, oriunda de casamentos poligâmicos, e ao grande número de escravizados que tinha em sua posse. Sendo assim, é relevante que os autores de *Por dentro da História 2* tenham feito referência a ele e apontado que muitos outros afrodescendentes tenham retornado ao continente africano. No entanto, algumas considerações a respeito da biografia de Francisco Felix devem ser feitas. De acordo com Law (2001, p. 9-13), a mitologização de sua pessoa é decorrente de uma série de imprecisões. As principais fontes que trazem pistas sobre a sua trajetória são registros escritos europeus e as tradições orais de Ajudá, ambas portadoras de informações contraditórias, fragmentárias e desiguais. O fato de Chachá não ter deixado registros escritos contribuiu para que tivesse sido transformado, após sua morte, de um comerciante expatriado para um chefe africano (LAW, 2001, p. 33).

As principais imprecisões a respeito da trajetória de Chachá, apontadas por Law (2001, p. 13-18), se relacionam ao seu lugar de nascimento, à data de chegada à África, a posição que

ocupou, ao local onde se instalou e às razões pelas quais não voltou ao Brasil. Algumas fontes apontam Salvador como seu lugar de nascimento, outras, a cidade do Rio de Janeiro. A data de sua chegada ao continente africano possui um elemento complicador, o fato de ele ter viajado mais de uma vez. Alguns relatos apontam o ano 1793 para sua primeira chegada e 1800 para sua partida de retorno ao Brasil. Outros já descrevem o ano de 1792 como provável para o seu primeiro desembarque. Boa parte das fontes apontam que as circunstâncias que o levaram ao Daomé foram de caráter comercial privado, outras o colocam como secretário do Forte Português de Ajudá. Law (2001, p. 14) entende que as duas considerações têm fundamento, haja vista que ele pode ter ocupado o cargo depois que os seus negócios entraram em declínio. A região que habitou após sua chegada também conta com informações diferentes. Alguns relatos associam Badary como sua primeira morada, outros, Popó Pequeno. E, por fim, a razão de ele não ter voltado ao Brasil, depois de sua segunda partida. Os relatos informam algumas justificativas. A primeira narrativa aponta que Chachá foi retido pelas autoridades do Daomé, a outra diz que o seu não retorno foi afetado pela independência do Brasil, que atrapalhou os seus planos. Antes de sua morte, em 8 de maio 1849, Chachá havia contraído muitas dívidas. Para os britânicos, os motivos estavam relacionados à pressão dos navios ingleses pelo fim do comércio de escravizados para as Américas. Outros registros mostram que ele perdera a liderança no comércio de escravizados para Domingos José Martins e Joaquim d' Almeida.

Mesmo com fontes portadoras de informações divergentes, Law (2001, p. 18-27) traça algumas considerações importantes relativas a Chachá. Para o pesquisador, sua posição era comercial e não política, mesmo tendo sido agente do rei de Ajudá e usufruindo de muitos privilégios. Embarcava escravizados para as Américas por conta própria. Além disso, realizava transporte por canoas ao longo das lagoas que ligavam Ajudá a portos localizados a leste e a oeste, ou seja, comandava não só atividades transatlânticas, mas ações que se estendiam aos postos do litoral africano.

4.6. A travessia pelo Atlântico

A descrição da travessia da África para o Brasil ganha maiores detalhes nos manuais *Contato História 2*, *História da Cavernas ao terceiro milênio 2* e *História, Sociedade e Cidadania 2*. A tela *Negros no Porão*, de Rugendas (1835), está presente tanto na obra de Cotrim (2016, p. 46), seguida de trechos do poema *Navio Negreiro*, de Castro Alves, como no livro de Braick e Mota (2016, p. 53). As autoras usam a pintura para complementar o texto que narra a travessia pelo Atlântico e as condições desumanas no transporte dos escravizados.

Interpretar fonte **O navio negreiro**

O poeta brasileiro Castro Alves (1847-1871) foi um importante abolicionista. Aos 21 anos, escreveu um de seus poemas mais conhecidos: "O navio negreiro", que denuncia a crueldade da escravidão. Para criar esse poema, Castro Alves baseou-se em relatos de escravos que conheceu quando criança.

O navio negreiro

Senhor Deus dos desgraçados!	[--]
Dizei-me vós, Senhor Deus!	São os filhos do deserto,
Se é loucura... se é verdade	Onde a terra esposou a luz.
Tanto horror perante os céus?!	[--]
O mar, por que não apagas	Ontem simples, fortes, bravos,
Co'a esponja de tuas vagas	Hoje miseros escravos;
De teu manto este borrão?	Sem luz, sem ar, sem razão...
[--]	[--]
Quem são estes desgraçados	Ontem plena liberdade,
Que não encontram em vós	A vontade por poder...
Mais que o rir calmo da turba	Hoje... côm'lo de maldade,
Que excita a fúria do algão?	Nem são livres p'ra morrer...

ALVES, Castro. Navio negreiro. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/10208700/Navio-Negreiro>>. Acesso em: 11/10/2016.

Johann Moritz Rugendas (1802-1858) foi um pintor alemão que visitou o Brasil em duas ocasiões, entre 1822 e 1825 e, depois, entre 1845 e 1846. Inspirando-se no que vivenciou durante sua primeira visita, Rugendas publicou, em 1835, a obra *Viagem pitoresca através do Brasil*. Observe sua obra *Navio Negreiro*, criada entre 1821 e 1825.



1. As obras de Castro Alves e Johann Moritz Rugendas podem ser utilizadas como fontes históricas? Explique e, depois, relacione algumas diferenças e semelhanças entre elas.
2. Explique a que se referem as palavras "desgraçados" e "horror" nos primeiros versos do poema.
3. De acordo com a pintura, que condições os africanos enfrentavam na viagem para a América? Descreva alguns elementos da obra e compare com o texto deste capítulo.

Figura 32: Johann Moritz Rugendas. Negros no Porão, 1835. Fundação Biblioteca Nacional-RJ. Poema Navio Negreiro, de Castro Alves (COTRIM, 2016, p. 46) / (BRAICK; MOTA, 2016, p. 53).

Em *Navio negreiro*, de Castro Alves, de acordo com Araújo (2011, p. 113-115), a história das grandes navegações e a exploração dos oceanos compõem a matéria prima do poema. A representação da realidade ocorre de forma matizada, ou seja, a criação poética se mescla com outros fenômenos históricos e sociais. A História é acessada e recomposta por meio da linguagem, na medida em que as imagens do escravo e do navio são revitalizadas e reconstruídas, servindo para a configuração interna do poema.

Navio negreiro reproduz um dos mais cruéis estereótipos vinculados aos povos originários das Áfricas. A palavra *desgraçados* se repete duas vezes no decorrer do trecho do poema. À medida que o leitor prossegue a leitura, visualiza a imagem e realiza projeções

mentais que informam e naturalizam que a única experiência histórica dos africanos no Brasil foi a de escravização. A representação de que o corpo negro é resistente e que pode suportar todo tipo de sofrimento, tortura e mazela ganha reforço no cruzamento da imagem com o poema. Sendo assim, é relevante historicizar as linguagens escritas e imagéticas através da intervenção do professor. Tal ação carrega o potencial de quebrar essas concepções que desumanizam os homens e mulheres negras.

A pintura *Negros no porão* se configurou como um clássico nas ilustrações de obras sobre os navios que transportaram escravizados. Tal imagem generalizou a pluralidade dos navios envolvidos no tráfico transatlântico (RAMBELLI, 2006, p. 100). Passou a simbolizar, no imaginário coletivo, o interior de todas as embarcações que transportaram africanos para as Américas. Isso fomentou a simplificação de mais de trezentos anos de construção naval a um único espaço, o porão.

De acordo com Rambelli (2006, p. 99-100), durante o período em que aconteceu o tráfico transatlântico, embarcações de diversos tipos e tamanhos eram projetadas e construídas. Durante esse período novas técnicas de construção naval foram aprimoradas, além de se desenvolverem tecnologias como a propulsão a vapor. Sendo assim, não havia padrão, ou seja, um modelo único para a sua elaboração. Além disso, navios construídos anteriormente para outras funções eram adaptados e incorporados para o comércio de escravizados.

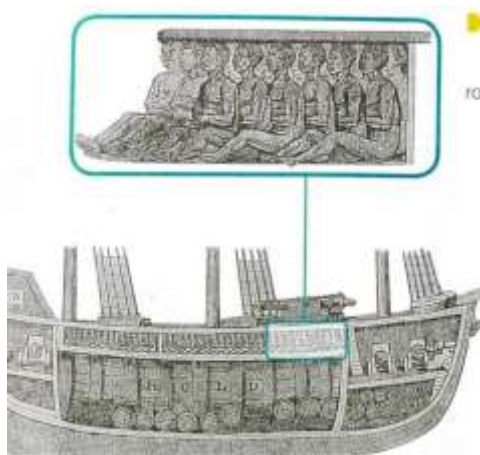


Figura 33:

Robert Walsh, 1828. Gravura da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 108, v. 2).



Figura 34:

Robert Walsh e T.Kelly. 1830. Litogravura. Coleção particular (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 82).

As imagens acima estão reproduzidas nos livros *História, Sociedade e Cidadania 2* (2016, p. 82) e *Contato História 2* (2016, p.108). No entanto, os autores dos livros não prestaram informações aos leitores a respeito do contexto no qual foram produzidas. De acordo com Rambelli (2006, p. 62-63), essas gravuras foram feitas pelo inglês Robert Walsh, quando realizou a visita a um navio negreiro brasileiro, interceptado na África. Seus desenhos, em consonância com as fontes francesas do século XVIII, apresentavam a divisão esquemática do navio pelo lado externo, mostrando o porão, com carga de água e víveres e a falsa coberta, com espaço reduzido, superlotado, com os escravizados amontoados, uns sobre os outros. A imagem abaixo, reproduzida em *História das Cavernas ao Terceiro Milênio 1*, também retrata um dos modelos de navio negreiro produzidos no século XVIII, disponível em fontes francesas.

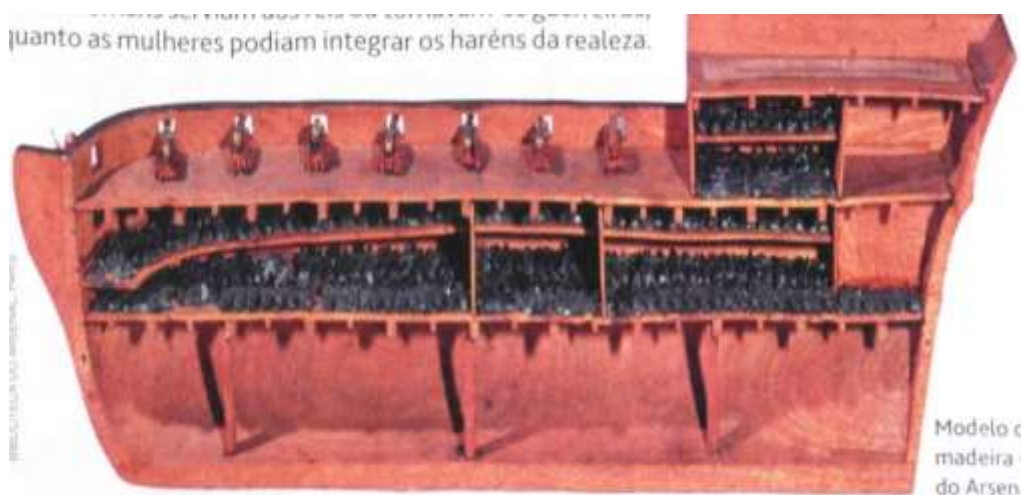


Figura 35: modelo de navio negreiro em madeira (século XVIII). Biblioteca do Arsenal, Paris, França (BRAICK; MOTA, 2016, p. 201, v.1).

A superlotação das embarcações, evidente nas gravuras, atendia à demanda de um mercado cruel que visava ao lucro a todo custo. A tradição marítima do aproveitamento organizado do espaço estabelecia critérios para a distribuição dos tripulantes, dos escravizados e das cargas (RAMBELLI, 2006, p. 63). Os africanos eram separados por sexo e por idade. Mas, quando necessário, outros agrupamentos eram realizados de modo a prevenir a ocorrência de levantes e revoltas a bordo.

Tal fator é discutido em *História Sociedade e cidadania 2* (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 82) e *História das Cavernas ao Terceiro Milênio 2* (BRAICK; MOTA, 2016, p. 53). O primeiro autor fala das péssimas condições nas quais os africanos realizavam a viagem e de todos os percalços como a escassez de água potável e de comida, as doenças e as mortes. As autoras discutem o alto lucro que o comércio de escravizados proporcionava à coroa portuguesa

Baseando-se em historiadores norte-americanos⁸⁴, o autor de *História, Sociedade e Cidadania 2* utiliza dados que apontam para a população de africanos aportados no Brasil. Segundo a literatura consultada, dos 4,9 milhões que aqui chegaram, 10% eram oriundos da África Ocidental, 73% do centro oeste africano e 17% de Moçambique. Pontua que essas informações quantitativas também estão descritas com detalhes no volume V da coleção *História da África* (MALOWIST, 2010, p. 9-10). Com isso, defendo que a literatura didática que versa em torno da história africana deve estar, sempre que possível, referendada por autores africanos ou por especialistas na historiografia do tráfico de escravizados.

Outra novidade que esse livro apresenta aos seus leitores é a discussão a respeito da origem dos africanos que para o Brasil vieram (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 83). O autor cita uma pesquisa realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em que amostras de sangue de 120 pessoas declaradas afro-brasileiras habitantes da cidade de São Paulo e 94 do Rio de Janeiro foram analisadas, a fim de averiguar as suas origens étnicas. A investigação apontou os seguintes resultados: no Rio de Janeiro, 31% das pessoas eram oriundas da África Ocidental e 69% da região Congo-Angola. Já em São Paulo, notou-se um crescente no número de originários da região ocidental, com 40% e 60% para o Centro-Oeste africano.

Mas por que as informações acima são importantes para o aluno? São relevantes, em primeiro lugar, por mostrar ao estudante que pesquisas de DNA, cada vez mais aprofundadas, estão sendo realizadas com o objetivo de mapear, com mais precisão, quais Áfricas aportaram no Brasil via diáspora atlântica. Em segundo lugar, por contribuir para a elevação da autoestima do estudante afro-brasileiro, que poderá vislumbrar a possibilidade de saber de onde vieram os seus ancestrais. Em terceiro lugar, por fomentar o empoderamento e a valorização das culturas de matriz africana.

Discutir com os leitores as origens africanas de uma grande parte da população brasileira, até então mergulhada na invisibilidade ou na incerteza, converge com a proposta de um ensino de História descolonizado, que valoriza e celebra a ancestralidade africana a partir do entendimento de que povos de diversas Áfricas contribuíram, com práticas e saberes, para a formação do Brasil. Desconstrói estereótipos e classificações arbitrárias sobre o continente, além de abrir a possibilidade de “pensar a diversidade cultural, as diferenças identitárias, a multiplicidade de saberes e tempos históricos. Produz-se também um ponto de fuga aos sistemas de verdades colonialistas, ao conceber a África como metrópole de sua própria história”. Ademais, “fomenta a apresentação das múltiplas histórias africanas, seu mapa multicêntrico e

⁸⁴ Hebert Klein da Universidade de Columbia e David Eltis da Universidade Emory.

seus ‘eus’ culturais cruzados” (AZEVEDO, 2016, p. 245).

Os autores de *Por dentro da História* destacam as “várias áfricas” encontradas pelos europeus (CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2018, p. 261-262, v. 1) no período da diáspora atlântica. As informações são complementadas por um mapa da África de 1500. Nele, diversas sociedades e hegemonias políticas existentes no período são marcadas. Destaco a importância das representações cartográficas para que o estudante visualize a diversidade existente no continente.



Figura 37: a África em 1500. Fonte: SILVA, Alberto da Costa e. *A enxada e a lança: a África antes dos portugueses*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1996 (CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2018, p. 263, v. 1).

De acordo com os autores, na África os escravizados eram capturados por meio das guerras entre os povos do continente. A maioria deles, partia da Costa da Mina e de Angola em direção à América, sendo que os principais portos a receber esses cativos foram, até meados do século XVIII, os de Salvador, Rio de Janeiro, Recife e São Luís (CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2018, p. 64, v. 2).

Cerqueira, Pontes e Santiago também apresentam alguns povos que vieram escravizados para o Brasil (CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2018, p. 70, v. 2). Os autores dividiram esses povos em dois grandes grupos etnolinguísticos: os bantos e os iorubas. Os primeiros valorizavam os laços de parentesco e a unidade familiar. Dedicavam-se à agricultura, considerando a terra como um bem coletivo, à metalurgia e ao comércio. Cultuavam os

antepassados e as entidades associadas às forças naturais. Os segundos representavam povos e culturas que habitavam o delta do Níger.

No mapa abaixo os autores procuram mostrar as regiões de onde saíram os escravizados.



Figura 38: povos africanos e tráfico de escravos (século XV-XIX).

Fonte: DUBY, Georges. Grand atlas Historique. Paris: Larousse, 2008 (CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2018, p. 68, v. 2).

Abaixo do mapa, outras informações são prestadas ao leitor:

Entre pessoas escravizadas havia vários sudaneses, capturados na costa norte do golfo da Guiné e no Sudão egípcio, como os iorubas, jejes e hauçás. Havia muitos bantos, como ambundos e bankongos, provenientes da África equatorial e tropical, do golfo da Guiné, do Congo, de Angola e de Moçambique. O destino desses cativos era, em geral, as áreas coloniais da América, onde trabalhavam principalmente como mineiros e agricultores, produzindo a riqueza que faria prosperar os estados europeus e as elites coloniais (CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2018, p. 68, v. 2).

Não há convergência de informações nos manuais didáticos que tratam dos povos que vieram para o Brasil e o local de onde saíram. Em alguns deles são citados os nomes dos países atuais, em outros, constam os nomes dos povos. Alguns ampliam o conteúdo apontando de onde vieram e para que porto chegaram. A dinâmica do tráfico de escravizados para o Brasil é complexa e difícil de sintetizar pelo simples estabelecimento de quem foi e para onde foi. Afinal, foram séculos de chegadas e partidas de navios das costas brasileira e africana.

Os autores dos manuais, ao discutirem a respeito dos povos africanos que aportaram, forçadamente, nas costas brasileiras durante a diáspora, apresentaram grandes imprecisões. Poucos deles fazem referências a autores africanos ou especialistas na área. Ademais, a

apresentação pouco detalhada dos grupos étnico-linguísticos que aqui chegaram reduz a história social da África a dois grandes grupos populacionais. Com isso, partem de uma narrativa colonizada, na medida em que simplificam aquilo que é originalmente complexo e reduzem a história de povos a uma série de sujeições, interconectadas em uma continuidade compacta (MBEMBE, 2001, p. 175). A temática merecia ser discutida com maior riqueza de detalhes, haja vista que, conforme alerta Mbembe, “não há nenhuma identidade africana que possa ser designada por um único termo, ou possa ser nomeada com uma única palavra; ou que possa ser subsumida a uma única categoria” (MBEMBE, 2001, p.199). Nessa direção:

A narrativa colonial instituiu formas de olhar a África que a condenou à insignificância histórica. O repertório de afirmações, generalizações e imprecisões esbarraram em grosseiras abordagens sobre a sua História. Praticou-se uma pilhagem da memória. Retirou-se da África o direito ao passado (AZEVEDO, 2018, p. 239).

É somente a partir da fundamentação na historiografia especializada que tais generalizações e imprecisões podem ser corrigidas. De acordo com Slenes (2018, p. 64), aproximadamente 51% dos 10,5 milhões de africanos escravizados que chegaram às Américas, entre 1501 e 1866, eram da África Central, sendo 47% da parte Centro Ocidental, área entre o sul dos Camarões e a atual fronteira de Angola e Namíbia, estendendo-se a leste um pouco além da fronteira de Angola, e 4% da parte Centro Oriental, área leste dessa região até o litoral. Isso corresponde, no total, a 4,9 milhões de desembarcados no Brasil, 76% do total e, respectivamente, 70 % e 6% das duas regiões. A proporção de africanos da África Central desembarcados por porto brasileiro variou, ao longo do tempo, por região.

Os africanos da região ocidental do continente, cujo litoral se estende do Rio Senegal (no atual Senegal) até o Cabo Lopez, na linha do Equador (no atual Gabão), corresponderam, aproximadamente, a 25% do total que desembarcou no Brasil (PARÉS, 2018, p. 77). As estimativas apontam que desembarcaram no Brasil em torno de 1,2 milhão de africanos ocidentais. No entanto, de acordo com Parés (2018, p.77), o número real foi bem maior. Primeiro porque muitas viagens não foram documentadas; segundo porque houve muitos escravizados, no período do tráfico ilegal, que, para escapar do controle das autoridades, foram declarados pelos traficantes como procedentes da África Centro-Ocidental.

Segundo Parés (2018, p. 77), duas regiões se destacaram como fornecedoras de escravizados para as Américas. A primeira área foi a região da alta Guiné (do Rio Senegal até o Cabo Monte, atual Libéria), com saída dos portos de Cacheu e Bissau (atual Guiné Bissau). Estima-se que 10% dos africanos ocidentais que embarcaram para o Brasil vieram dessa região.

A segunda área, a Costa da Mina (leste do Castelo de São Jorge da Mina, localizado na atual Gana, até a faixa do Rio Lagos, na atual Nigéria), teve movimento mais intenso, correspondendo a 74% dos transportados para o país. Houve, no entanto, a concentração da presença portuguesa na “Costa dos escravos” (parte oriental da Costa da Mina, do Rio Volta até o rio Lagos).

A distribuição dos povos africanos ocidentais no território brasileiro foi desigual no tempo e no espaço (PARÉS, 2018, p. 78-82). No geral, 75,6% se concentraram na Bahia, 11,4% em Pernambuco e 8,2 % no Maranhão. Entretanto, no início do século XVIII, os desembarcados em Salvador foram para o interior de Minas Gerais, para o trabalho na mineração. No Sudeste, no princípio, foram 4,2%. Apesar de, no século XIX, boa parte dos que estavam na Bahia terem sido vendidos para as atividades nas lavouras de café do Rio de Janeiro e São Paulo.

É importante considerar a complexidade da diáspora africana transatlântica, sobretudo no que tange às diferenças. As estratégias comerciais, tanto por parte dos europeus como dos líderes africanos, variaram de região para região. A destinação dos escravizados para o Brasil também mudou para cada época e localidade. Os impactos do tráfico sobre cada sociedade africana foram diversos, de modo a gerar reorganizações nos âmbitos político e social. Um caminho possível para compreender essa trama, que durou três séculos, é analisá-la por sua diversidade, e não a partir de generalizações.

4.8. Representações imagéticas de africanos durante a diáspora atlântica

Nos capítulos dos manuais didáticos, que tratam da África e o Brasil no período da diáspora atlântica, há uma profusão de registros imagéticos. Esses cumprem a função de reafirmar o texto escrito ou de atrair o olhar e a atenção do leitor (FERRARO, 2011, p. 180). São constituídos, majoritariamente, de telas e gravuras, elaboradas entre os séculos XVI e XIX por pintores europeus em viagem ao Brasil e ao continente africano. Para esta reflexão, selecionei somente as imagens que retratam os africanos na África.

Cabe ressaltar que representações visuais têm não só a capacidade de copiar a realidade, mas, também, de produzi-la. Possuem data, intenção, autoria e não são ingênuas. São documentos de imensa potência, circulação e flexibilidade (SCHWARCZ, 2018, p. 43-47):

Elas não funcionam somente como espelho do cotidiano, cada artista impõe o seu olhar direcionado à clientela que consumirá a obra. Incluídas no livro didático como se não houvesse tempo, autoria ou lugar, essas obras de arte acabaram por fixar representações acerca de uma “boa escravidão”, como se fosse possível a qualquer sistema do tipo, não pautar na violência. Elas são,

assim, obras que sempre contam com a imaginação de seus criadores e também com um punhado de intenção. (SCHWARCZ, 2018, p. 43)



Figura 39: Slave Barracoon - gravura anônima do século XIX (COTRIM, 2016, p. 42).

Para tratar da escravidão e dos escravizados Cotrim (2016, p. 42), no manual *História Global 2*, faz uso da pintura *Slave Barracoon*, que mostra pessoas presas, acorrentadas e torturadas. O lugar ambientado é um barracão, espaço onde os africanos capturados eram mantidos até a data do embarque em navios rumo às Américas. Na tela não há diferenciação de características físicas, todas as pessoas representadas possuem traços semelhantes, há apenas a distinção entre o feminino e o masculino, que é demarcada pelas vestimentas.



Figura 40: ilustração publicada em um jornal missionário de 1856 que representa o litoral africano, local de onde saía grande parte dos escravizados. National Museum of African Art de Washington DC (CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, p. 264, v. 1) / (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 67, v.2).

A imagem anterior, publicada em um jornal missionário de 1856, está retratada nos livros *Por dentro da História 1* e *Contato História 2*. Na primeira obra a gravura é representada com curta legenda e associada a um texto que discute o comércio de escravizados. Na segunda, está fora do texto, encontrando-se associada a mais outras quatro figuras, propostas pelos autores, para discorrer a respeito da mesma temática. Ela cumpre a finalidade de conferir informações a respeito de como os africanos e as mercadorias eram transportados dos barracões e armazéns das feitorias para as embarcações. A esse respeito dissertam Dias, Grinberg e Pellegrini:

As mercadorias, entre elas os escravos, eram transportadas dos barracões e armazéns da feitoria para os navios por meio de canoas ou barcaças. No início, os africanos oferecem pequenos contingentes de cativos, provenientes do sistema tradicional de escravidão já existente no continente. Mas, com o desenvolvimento do comércio, muitos governantes africanos passaram a organizar a captura sistemática de escravos para vender, desestruturando as sociedades tradicionais. Essa gravura produzida no século XIX representa o embarque de escravos africanos em um porto da Costa da Mina, região oeste do continente africano (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 67).

A gravura *Slave Barracoon* foca, especificamente, o barracão, que internamente é ocupado por africanos acorrentados e, na parte externa, por pessoas, também acorrentadas, que apanham. Na segunda ilustração o plano é mais amplo. Os elementos que a compõem são as embarcações, o barracão e as canoas, que fazem a ponte entre a terra firme e os navios, levando mercadorias e escravizados. Além de pessoas enfileiradas, acorrentadas sob o controle dos chefes locais.

Com foco reduzido ou ampliado, a representação humana dessas gravuras expressa situação de submissão e de desumanidade. As imagens são úteis para a composição iconográfica da obra didática, mas carregam uma série de estereótipos. Elas reduzem, naturalizam, essencializam e fixam diferenças. Dividem o normal e aceitável do anormal e inaceitável. Excluem e explodem o diferente (HALL, 2016, p. 190-193). Associam a imagem do africano à dor, ao sofrimento e à escravidão. Não estou negando a existência da escravidão, ou de toda a violência praticada. Entretanto, ao apresentar essas imagens de forma repetitiva, são reproduzidas todas as representações depreciativas sobre as populações oriundas do continente africano.

De acordo com Hall (2016, p. 172-173), as representações sobre a escravidão, a propriedade e a servidão são mostradas como naturais a ponto de não precisarem de

comentários. Elas giram em torno da objetificação e da comercialização de mercadoria humana, exprimindo a degradação ritualizada que as reduzia à sua essência (HALL, 2016, p.172). Sobre os dois principais temas representados, afirma Hall:

O primeiro era o status subordinado e a “preguiça inata” dos negros “naturalmente” nascidos e aptos apenas para a escravidão, mas, ao mesmo tempo, teimosamente indispostos a trabalhar da forma apropriada à sua natureza rentável para seus senhores. O segundo tema era o inato “primitivismo”, a simplicidade e a falta de cultura, que os tornava geneticamente incapazes de refinamentos “civilizados” (HALL, 2016, p. 189).

Sendo assim, ressalto que as imagens a serem utilizadas nos materiais didáticos devem ser cuidadosamente selecionadas, a fim de não contribuir com a redução das culturas africanas, conforme alerta Hall:

A prática de reduzir as culturas do povo negro à natureza, ou naturalizar a *diferença* foi típica dessas políticas racializadas da representação. A lógica por trás da naturalização é simples. Se as diferenças entre negros e brancos são *culturais*, então elas podem ser modificadas e alteradas. No entanto, se elas são *naturais* - como acreditavam os proprietários de escravos -, estão além da história, são fixas e permanentes. A *naturalização* é, portanto, uma estratégia representacional que visa fixar a *diferença* e, assim, ancorá-la para sempre. É uma tentativa de deter o inevitável *deslizar* do significado para assegurar o *fechamento* discursivo ou ideológico (HALL, 2016, p. 171).

As gravuras que se seguem pertencem aos livros *Por dentro da História 1 e 2* (CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, p. 264, v. 1). Neles há generosa quantia de ilustrações ou pinturas que retratam episódios da diáspora, ocorridos no próprio continente africano.



Figura 41: gravura pertencente ao acervo da Biblioteca Nacional de Paris, França. Foi feita para um livro de poemas em 1809 (CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, p. 71, v. 2).

A gravura acima foi elaborada, em 1809, para um livro de poemas. Ela conversa com texto que explana o impacto que o comércio de escravizados teve no continente. A imagem mostra africanas e africanos em situação de sofrimento e desespero. Temos aqui novamente registros iconográficos que subalternizam e desumanizam seres humanos. Há uma pessoa sendo capturada, outra estendida no chão, uma mulher que segura um bebê no colo e uma criança que pede socorro. Todos aterrorizados por homens com lanças na mão. Uma legenda explicativa, que copio em seguida, presta ao leitor algumas informações:

Na época da escravidão, os povos da África não se identificavam como africanos, mas pela etnia, pelo clã, pela família, pelo reino etc. As sociedades daquele continente possuíam uma identidade cultural bastante diversa e complexa, que foi drasticamente alterada após a chegada dos europeus. Essa ilustração mostra o aprisionamento de um africano, para ser comercializado como cativo. Foi feita para um livro de poemas, de 1809, na época em que se intensificava a campanha pelo fim do tráfico de escravos (CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, p. 71, v. 2).

Os africanos, retratados nessas pinturas, representam *o outro*, o não europeu, o não branco, o não cristão e, por conseguinte, aqueles que têm sua existência dominada e desumanizada. Nas telas são castigados, são vendidos como mercadoria, realizam trabalhos físicos e manuais. Expressam, desse modo, a lógica maniqueísta (FANON, 1968, p. 30), na qual o colonizador desumaniza o colonizado, por meio de sua objetificação:

Por vezes este maniqueísmo vai até o fim de sua lógica e desumaniza o colonizado. A rigor, animaliza-o. E, de fato, a linguagem do colono, quando fala do colonizado, é uma linguagem zoológica. (...) ele é o mal absoluto. Elemento corrosivo, destruindo tudo de que se aproxima, elemento deformante, desfigurando tudo o que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas. (FANON, 1968, p. 30-32).

A gravura abaixo é assinada por John Hanning Speke, oficial do exército britânico indiano que realizou viagens para a África entre os anos de 1857 e 1858. A cena retrata pessoas que desenvolvem trabalho braçal sob a supervisão de uma mulher, sendo utilizada pelos autores para falar da “escravidão tradicional africana”. A figura está inserida na parte inferior de texto explicativo. Aqui, o imagético e o textual parecem conversar. Abaixo da figura, há uma longa legenda que explana como se dava a relação de trabalho na África.



Figura 42: gravura exibida em jornada da descoberta da nascente do Nilo, de John Hanning Speke, Nova York, 1869 (CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, p. 63, v. 2).

Em relação ao uso dessa imagem no livro didático, algumas considerações podem ser feitas. Primeiro, faz-se necessária a intervenção do professor para apontar para o estudante que, embora a cena esteja acontecendo na África, não há africanos “escravizando outros africanos”, conforme o padrão de escravização praticado nas Américas. Há sim a prática que os autores chamam de “escravidão tradicional africana” e que Munanga (2009, p. 89-90) chama de “prática de sujeição humana”. Em segundo lugar, é preciso apontar que essas práticas, embora semelhantes, não eram uniformes e se diferenciavam por região. Por fim, algumas inferências, que dizem respeito à finalidade pela qual a gravura foi produzida, podem ser feitas. Cabe salientar que parte das fotos, gravuras e pinturas produzidas no século XIX tinha motivação comercial (KOUTSOUKOS, 2010, p. 115-116), representando tipos e costumes exóticos. Eram vendidas para jornais, para colecionadores ou sob a forma de cartões postais como souvenir aos estrangeiros. Eram entretenimento que ajudava a reafirmar o sentimento de superioridade de seus consumidores brancos.



Figura 43: gravura de Olfert Dapper datada de 1686 (CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, p. 65, v. 2).

Uma outra imagem utilizada nesse mesmo manual é feita por Olfert Dapper em 1686. O recurso imagético é utilizado na parte central do texto, que explica a relação que havia entre os estados africanos e o comércio de escravizados. A gravura, além de conversar com a redação, ganha legenda explicativa:

Na gravura de Olfert Dapper, datada de 1686, o governante da África, chamado manicongo, recebe estrangeiros numa audiência. Note como o europeu flexiona os joelhos e leva o chapéu à mão, num gesto de respeito e submissão ao rei africano. Este, por sua vez, é representado como um monarca europeu, com coroa, manto e cetro. À direita do manicongo, vemos religiosos, um deles carregando um crucifixo. Os reis do Congo haviam se convertido ao catolicismo em 1491 (CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, p. 65, v. 2).

A imagem representada anteriormente possui elementos totalmente diferenciados das que foram analisadas até agora. Ela apresenta ao aluno leitor o protagonismo africano. Deixa explícito que o europeu, sendo estrangeiro, deveria se submeter ao governante africano se quisesse estabelecer negociações comerciais. Ou seja, havia uma série de regras, determinadas pelos chefes locais, que incluíam o pagamento de taxas e tributos. O não cumprimento das determinações acarretaria a interrupção do fornecimento de pessoas e mercadorias.



Figura 44: autor desconhecido. Fundação Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 66).

A gravura acima, datada do século XVI, pertence ao livro *Contato História 2* (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 66). É utilizada para complementar texto que trata do sistema de negociação entre portugueses e africanos para o estabelecimento de uma futura feitoria. A figura, que possui legenda explicativa, mostra um mercador oferecendo presentes à autoridade de Ndongo para tentar estabelecer relações comerciais. Esse recurso iconográfico, como o que foi analisado anteriormente, traça o caminho de mostrar para leitor não somente as cenas de sofrimento por parte dos africanos, mas de evidenciar que as lideranças locais não aceitaram as investidas europeias passivamente. Segue a legenda:

Antes do estabelecimento da feitoria, os mercadores europeus ancoravam próximos à costa, esperando comercializar pacificamente com habitantes locais. Para isso, traziam presentes para os chefes africanos e estabeleciam os primeiros contatos. Se o comércio se mostrasse promissor, os portugueses negociavam o estabelecimento de uma feitoria no local, com o intuito de manter um comércio regular. Essa gravura do século XVI apresenta comerciantes portugueses negociando com chefes africanos antes do estabelecimento de uma feitoria, no Reino de Angola (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 66).

Essas duas últimas imagens representam a complexidade das relações comerciais entre africanos e europeus no período da diáspora atlântica. As primeiras investidas europeias ao litoral africano não foram bem sucedidas. Só foram concretizadas depois de longos processos de negociações. Sendo assim, de acordo com Thornton (2004, p. 99-102), os europeus não “saquearam” a África, nem como invasores nem indiretamente, como comerciantes

provenientes de uma economia mais adiantada. O comércio foi administrado, nos primórdios, por cada estado, mas, em fase posterior, contou com a administração da iniciativa privada. Os mercadores europeus que pretendiam negociar com os mercados africanos tiveram que fazer acordos complexos antes de as trocas comerciais serem iniciadas.

4.8.1. Reflexões sobre uso de imagens na literatura didática

No tocante às reflexões até agora realizadas, percebo que este debate não se encerra aqui. Outros questionamentos ainda se manifestam de forma latente. Primeiro, como são selecionadas as imagens que compõem os manuais didáticos de História? Em segundo lugar, como o professor pode intervir, pedagogicamente, realizando a análise crítica desses registros imagéticos que já estão postos nos manuais que usam diariamente?

Ferraro (2011, p. 179) nos fornece alguns apontamentos. Para a historiadora, a iconografia que compõe os livros didáticos tem poder mercadológico, por ser ela importante atrativo aos olhos dos professores e alunos. As imagens de cenas históricas concretizam conceitos e noções abstratas, além de facilitar a apreensão dos conteúdos. A quantidade e a qualidade delas pode até se tornar critério de escolha, pelos educadores, das coleções que compõem os PNLDs.

Outro ponto tocado pela autora (FERRARO, 2011, p. 179) gira em torno de que, mesmo com todas as mudanças de formas de abordagens históricas e educacionais que ocorreram nos manuais didáticos, desde o final do século XX, as coleções de imagens praticamente continuam as mesmas. Talvez isso explique o porquê de, apesar da Lei nº 10.639/2003, de várias falas e ações do movimento negro e da determinação do PNLD de 2018 de que os livros didáticos devem estar isentos de estereótipos, caricaturas, clichês e discriminações, alguns autores ainda sigam fazendo uso de imagens clássicas que depreciam e desumanizam pessoas negras:

(...) imagens canônicas, que nos são impostas coercitivamente, daí também serem chamadas imagens coercivas. (...) tais imagens constituem pontos de referência inconscientes, sendo, portanto, decisivas em seus efeitos subliminares de identificação coletiva. São imagens de tal forma incorporadas, em nosso imaginário coletivo, que as identificamos rapidamente (SABIBA, 1995, p. 62, apud. FERRARO, 2011, p. 179).

Para Boulos Júnior, a seleção de imagens está entre as prioridades das editoras, que contam com um setor interno de pesquisa iconográfica:

Conforme a iconografia foi ganhando espaço e se multiplicando no livro escolar, as grandes editoras de didáticos criaram um setor interno de pesquisa iconográfica e o transformaram em um posto avançado de sua estratégia com vistas a atingir o leitor visado; a iconografia passou a ser uma de suas principais armas para tornar o ensino mais atraente e aumentar as vendas das editoras no mercado (BOULOS JÚNIOR, 2008, p. 38).

A redução dos custos e as questões técnicas também influenciam a escolha das imagens, conforme afirma a historiadora Circe Bittencourt:

O caráter mercadológico e as questões técnicas de fabricação da obra didática interferem no processo de seleção e organização das imagens e delimitam os critérios de escolha, na maioria das vezes, das ilustrações. Há condicionamentos e limitações impostas pela técnica e pelos custos que devem se associar às necessidades pedagógicas. Os livros didáticos não podem ser caros, mas necessitam de gravuras como pressuposto pedagógico da aprendizagem, principalmente para alunos do ensino elementar (BITTENCOURT, 1998, p. 76).

As imagens presentes nos manuais didáticos de História estão imersas num gigante mercado editorial. Portanto, devem tornar os livros atrativos, apelar para um imaginário coletivo e, sobretudo, conferir lucro aos editores. E o professor, o que deve fazer diante de tantas representações imagéticas que desumanizam e depreciam o africano ou afro-brasileiro, tendo em vista que o livro é um importante recurso para o ensino-aprendizado da História, enquanto disciplina escolar? O educador deve historicizar e problematizar todas as telas, gravuras ou figuras que podem estar carregadas de distorções. A esse profissional, cabe a tarefa de desfazer estereótipos e classificações arbitrárias de todo tipo, mas para deslocar o olhar para novas formas de produção do conhecimento histórico: anti-eurocêntrico, policêntrico, dialógico e antirracista (AZEVEDO, 2016, p. 236).

4.9. As resistências à escravização

É igualmente importante destacar que, sem a resistência africana, o número de vítimas teria sido ainda mais devastador. Desde o início, africanos escravizados se revoltaram contra o tráfico de maneira sistemática, através de fuga ou revoltas. Durante a travessia marítima, as revoltas se davam no momento em que os navios ainda estavam próximos da costa, quando havia esperança de retornar às comunidades de origem. Em regiões sob influência portuguesa, como Angola, muitos africanos se valeram de mecanismos judiciais que derivavam da fusão do regime costumeiro africano com o aparato jurídico europeu (FERREIRA, 2016, p. 52).

A resistência a toda e qualquer forma de sujeição, escravidão e dominação de humanos por outros humanos sempre existiu. Durante a diáspora atlântica forçada, em todos os cantos do continente africano e das Américas, reações sempre aconteceram. J. Curto fala da existência de uma cultura de resistência à escravidão na África, prolongada até os últimos dias da instituição naquele continente. Para o historiador, “o fenômeno da resistência à escravidão não tem suas origens nas Américas, mas em terras africanas, dando início a um processo histórico que transcendeu as partes constituintes do mundo atlântico” (CURTO, 2005, p. 68).

A resistência à escravidão na África ainda é matéria pouco abordada na literatura didática. Entre os cinco manuais que são objetos de minha investigação apenas dois deles se propõem a discutir o assunto, mesmo que de forma sucinta. Os livros *Por dentro da História 2* (CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, p. 67, v.2) e *Contato História 2* (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 108, v. 2) falam dos conflitos existentes entre os chefes locais africanos e os portugueses interessados no comércio de escravizados. De acordo com os manuais, os lusitanos, ao imporem condições aos dirigentes locais, enfrentaram grande resistência armada, o que gerou uma guerra estendida até o reinado da rainha Nzinga:

Em 1624, com a morte de Ngola, a rainha Nzinga, ou Jinga, assumiu o controle do Dongo. Inconformada com a submissão do antigo governante aos portugueses, a rainha iniciou uma longa e insistente luta contra a presença lusitana no reino. Inteligente e perspicaz, expandiu seus domínios até Matamba, região a nordeste do Dongo. Para se fortalecer na luta contra os portugueses fez alianças com os holandeses, que vinham se fixando na foz do rio Congo. (...). As lutas da rainha Jinga contra a influência lusa se prolongaram até 1648, quando os portugueses conseguiram expulsar os holandeses do litoral de Angola (CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, p. 67, v.2).

É notável que esses manuais escolares não discutem levantes, revoltas, recusa à deportação ou fugas de escravizados na África. Na verdade, eles tratam da história de uma reação ao colonialismo português através da luta pela autonomia de um estado africano, o que não tira a sua relevância. A invisibilidade do assunto não pode ser justificada pela falta de fontes. De acordo com Curto (2005, p. 67), que analisou mais de três mil casos de escravizados fugitivos em Angola entre os anos de 1846 e 1876, apesar de ser uma temática com densidade menor de investigações, o número de trabalhos acerca da temática têm ganhado crescimento.

Apresentar ao aluno a trajetória de Nzinga Mbandi é dar destaque à força e à valentia femininas africanas. Ela atuou diretamente nos maiores momentos de confronto militar e de negociação. Rainha, guerreira e habilidosa estrategista, assumiu o título Ngola. Foi expulsa

pelos portugueses do seu reino e, tempo depois, conquistou outra região, a Matamba, onde governou até sua morte natural, aos 82 anos. Sua história favoreceu a representação de uma figura de mulher feroz inimiga dos europeus (PANTOJA, 210, p. 319).

A colônia que os portugueses estabeleceram em Angola foi palco de várias outras lutas de resistência à escravização de base mercantil. De acordo com Roquinaldo Ferreira (1998, p. 24), entre 1830 e 1860 havia dois tipos de fugas. Na primeira, chamada de *vátira*, o escravizado abandonava tudo e fugia para a localidade mais longe possível. Na segunda, a *chimbika ou tombika*, a pessoa poderia procurar qualquer outro chefe e se oferecer para ser seu escravizado. O antigo dono, caso o encontrasse, poderia reavê-lo mediante pagamento:

Famílias inteiras de escravos poderiam fugir através da *chimbika* ou *tombika*. Todos, então, se tornando escravos do novo dono. Também pessoas livres, certamente em situações de risco, como guerras, fomes ou mesmo dívidas se valiam da *chimbika* ou *tombika*. Nenhum dos eventuais delitos dos escravos pesava sobre os donos que os aceitassem. O escravo ou um africano livre podia até mesmo ter matado e roubado antes de se oferecer como escravo a alguém, mas nada disto pesava sobre o novo dono (FERREIRA, 1998, p. 25).

A relação entre escravos e senhores eram reguladas por compromissos construídos a partir das referências que os escravizados mantinham de suas sociedades de origem no interior da África Central (FERREIRA, 1998, p. 43). Segundo esses acordos, os escravizados tinham a possibilidade de conquistar certos espaços. No entanto, a quebra de compromissos poderia acarretar resultados desastrosos para os proprietários.

As resistências no Brasil foi tema discutido em todos os livros didáticos. Para Reis (2018, p. 392), uma população com uma proporção alta de escravizados reforçou a identidade coletiva e a disposição para a contestação. A revolta coletiva no Brasil representou a forma mais radical de contestação à escravidão. Muitas delas aconteceram em decorrência da tirania senhorial. Sendo as principais reivindicações a volta de direitos perdidos e a punição a feitores. De acordo com o historiador, o quilombo representou uma forma de resistência que atravessou toda a história de escravização. Já as revoltas foram mais comuns no século XIX. Isso porque foi na primeira metade dos oitocentos que o país recebeu o maior número de africanos. Apesar da proibição do tráfico de escravizados em 1831, o comércio aconteceu até 1850.

A Bahia foi cenário dessas numerosas revoltas na primeira metade do século XIX. De acordo com Reis (2018, p. 393-395) os povos haussás e iorubás islamizados, que haviam aportado na região nas décadas anteriores, vinham de experiências guerreiras recentes. A Revolta dos Malês, que ocorreu em Salvador no ano de 1835, não foi conteúdo explorado nos livros didáticos. Tal levante envolveu seiscentos escravizados e libertos que lutaram em

diferentes momentos por cerca de quatro horas nas ruas da cidade. Morreram no confronto cerca de setenta manifestantes. Eles foram punidos com pena de morte, açoites, prisão e deportação.

Para tratar das resistências no Brasil, Boulos Júnior (2016, p. 86-89) e Cotrim (2016, p. 50-53) dedicam quatro páginas, os demais autores, muito menos. As narrativas giram em torno dos quilombos (com ênfase a Palmares), das irmandades, do *Dia da Consciência Negra* e das comunidades remanescentes de quilombolas. Algumas práticas cotidianas de resistência também foram citadas, como fugas, suicídio, abortos provocados, boicotes, sabotagens, recusa ao trabalho, quebra de ferramentas, incêndio às plantações, agressões aos feitores e senhores, os festejos, as irmandades negras e a capoeira.

Patrícia Braick e Myriam Mota, no manual *História das cavernas ao terceiro milênio 2*, abordam, em pouco mais de uma página, do Quilombo de Palmares ao Dia da Consciência Negra. Complementam a narrativa através de box de final de página acerca da criação de uma cultura afro-brasileira de resistência na qual foram incorporadas práticas religiosas, costumes e brincadeiras trazidos da África. Para exemplificar apresentam aos leitores o termo Zungu, “moradia urbana onde negros livres e cativos se reuniam para festejar e compartilhar crenças e costumes de origem africana como práticas religiosas e tradições alimentares” (BRAICK; MOTA, 2016, p. 54, v. 2).

As autoras, são as únicas, entre os manuais analisados, a fazer indicação de leitura relacionada à resistência à escravidão. A obra sugerida se chama *Cumbe*⁸⁵, sendo assinada pelo escritor, quadrinista e ilustrador paulista Marcelo D’Saete:

Na língua quimbundo, a palavra Cumbe possui vários sentidos: é o sol, o dia, a luz, o fogo e a maneira de compreender a vida e o mundo. Cumbe também é sinônimo de quilombo. A obra apresenta quatro histórias - Calunga, Malungo, Cumbe e Sumidouro - que mostram os negros escravizados como protagonistas da luta contra a opressão escravagista durante o período colonial brasileiro (BRAICK; MOTA, 2016, p. 53, v. 2).

O manual *Contato História 2* possui uma perspectiva similar. Contempla as resistências cotidianas, o Quilombo de Palmares, cita o Dia da Consciência Negra e as comunidades remanescentes de quilombos. O dia 20 de novembro é explanado por meio de alguns trechos do texto de Marco Antônio de Oliveira⁸⁶, *Dia da Consciência Negra*. Tal citação aborda a origem da data, a importância de ações afirmativas para o combate ao racismo, o movimento do negro e de todas as suas conquistas (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 138-139).

Os autores de *Por dentro da História 1* dedicam pouco mais de uma página para falar

⁸⁵ D’SALETE, Marcelo. *Cumbe*. São Paulo: Veneta, 2014.

⁸⁶ OLIVEIRA, Marco Antônio de. 20 de novembro (1995), Dia da Consciência Negra. In: BITTENCOURT, Circe. (org.). *Dicionário de datas da História do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 271;273-4.

de Palmares como símbolo de reação ao cativo, mas, também, destacam a força das resistências cotidianas entre os africanos e seus descendentes, vítimas da diáspora forçada:

Assim, enquanto durou a escravidão, multiplicaram-se as formas de resistência à opressão senhorial e a luta pela liberdade. Elas compreendiam desde manifestações individuais até grandes rebeliões. Com essas estratégias, os africanos escravizados acabaram forçando os senhores a negociar melhores condições de vida (CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, p. 267, v. 1).

As irmandades negras⁸⁷, como manifestação de resistência, são abordadas no manual *História, sociedade e cidadania 2* (BOULOS JÚNIOR, 2016, p.86). Há destaque para as de São Benedito, do Rosário dos Pretos e Nossa Senhora da Boa Morte. Considero de imensa relevância a apresentação da irmandade para o estudante, tendo em vista que:

A irmandade representava um espaço de relativa autonomia negra, no qual seus membros -em torno das festas, assembleias, eleições, funerais, missas e da assistência mútua- construíam identidades sociais significativas, no interior de um mundo às vezes sufocante e sempre incerto. A irmandade era uma espécie de família ritual, em que africanos desenraizados de suas terras viviam e morriam solidariamente. Idealizadas pelos brancos como um mecanismo de domesticação do espírito africano, através da africanização da religião dos senhores, elas vieram a constituir um instrumento de identidade e solidariedade coletivas (REIS, 1996, p.4).

Boulos Júnior dedica ao Quilombo de Palmares uma atenção muito maior que a dispensada por Cotrim, Braick e Mota e pelos autores de *Por dentro da História 1 e Contato História*. O conteúdo foi distribuído em páginas que combinavam textos, fotos e mapa. O autor usou como referência as produções de Clovis Moura, João José Reis e Yeda Pessoa de Castro⁸⁸. Segundo as obras por ele consultadas (2016, p. 87), “a maioria dos negros palmarinos era de origem banto”, no entanto, suas possíveis origens imbangalas não foram sequer citadas.

No mapa abaixo, utilizado em seu manual, Boulos Júnior (2016, 87) destaca os principais sítios palmarianos inseridos no estado de Alagoas. O *Mocambo de Macaco* é representado como a capital do Quilombo. Essa informação concede ao aluno a dimensão do que foi Palmares, bem como a complexidade de sua população, que chegou a ter 15 mil habitantes entre os anos de 1624 e 1654.

⁸⁷ Elas funcionavam como sociedades de ajuda mútua. Seus associados contribuía com joias de entrada e taxas anuais, recebendo em troca assistência quando doentes, quando presos, quando famintos ou quando mortos. Quando mortos porque uma das principais funções das irmandades era proporcionar aos associados funerais solenes, com acompanhamento dos irmãos vivos, sepultamento dentro das capelas e missas fúnebres (REIS, 1996, p. 4)

⁸⁸ REIS, João José, FLÁVIO, Santos. *Liberdade por um fio*. São Paulo: Cia das Letras, 1996. p. 30 / CASTRO, Yeda Pessoa de. In: Moura, Clovis. *Quilombos: resistência ao escravismo*. São Paulo: Ática, 1989. p. 45.



Figura 45: principais sítios palmarinos (século XVIII). Fonte: REIS, João José; SANTOS, Flávio. *Liberdade por um fio*. São Paulo: Cia das Letras, 1996, p. 30 (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 87).

A dimensão de Palmares como uma grande ameaça às autoridades e aos senhores de engenho também foi citada por Boulos Júnior (2016, p. 87). Foram narrados alguns dos diversos confrontos que fomentaram a destituição do quilombo, entre eles as diversas expedições enviadas pelas autoridades coloniais, inclusive a comandada por Domingos Jorge Velho, as negociações, os crimes, a captura dos quilombolas, o incêndio da capital Macaco, a fuga e o assassinato de Zumbi.

Tiveram destaque na narrativa apresentada pelo manual as figuras de Zumbi e de Ganga Zumba. O nome de Zumbi seria derivado de Nzumbi, título banto concedido a um chefe militar e religioso (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 88). O 20 de novembro, aniversário do assassinato de Zumbi e Dia da Consciência Negra, foi apontado como símbolo de resistência, pois “a data serve como reflexão a respeito do racismo à brasileira e das possíveis soluções para esse problema nacional” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 88). Esse conteúdo, de extrema relevância, tem o potencial de fomentar discussões no ambiente de sala de aula que girem em torno de temas como racismo, mito da democracia racial e contribuições do movimento negro pela luta em direção à igualdade racial.

A relevância de Palmares como foco de resistência à escravidão é inquestionável, mas também entendo que as histórias de outros quilombos mereciam ser contadas, haja vista que milhares deles estiveram espalhados pelo território brasileiro. Tal informação se confirma pelos dados fornecidos pela Fundação Palmares e pelo Ministério da Cultura⁸⁹, que mapearam 3524

⁸⁹ Informação coletada no site da Fundação Palmares. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?p=3041>
Acesso em: 10 mai. 2019.

comunidades remanescentes de quilombo existentes atualmente no país. Isso nos mostra a grandeza da resistência cultural e política no Brasil Colonial e Imperial.

Para falar de outros espaços de resistência, para além de Palmares, o autor de *História Global 2* (Cotrim, 2016, p. 51) cita que existiram quilombos em São Paulo, Minas Gerais, Mato Grosso, Goiás, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Bahia e Pernambuco. É somente no manual *Por dentro da História 1* (CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, p.268, v.1) que há um mapa dos principais quilombos do Brasil. Tal representação cartográfica mostra o nome e a localidade de cerca de 35 deles, juntamente com os prováveis anos da fundação e destituição.



Figura 46. Fonte: SCHWARCZ, Lilia Moritz; REIS, Leticia Vidor de Souza (org.). Negras imagens: ensaios sobre cultura e escravidão. São Paulo: Edusp, 1996 (CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, p.268, v.1).

Outro aspecto omitido nos cinco manuais analisados é a historicidade do conceito de quilombo e a sua relação com a diáspora atlântica. Esse termo, para Munanga (1996, p. 58), “é seguramente uma palavra originária dos povos de línguas bantu (kilombo, aporuguesado: quilombo)”. Sua presença e seu significado no Brasil têm a ver com alguns ramos dos povos bantu, tendo origem entre os grupos lunda, ovimbundu, mbundu, kongi e imbangala, caçadores e guerreiros cujos territórios se dividem entre Angola e a República Democrática do Congo (MUNANGA, 1996, p. 58). Segundo Munanga:

Pelo conteúdo, o quilombo brasileiro é, sem dúvida, uma cópia do quilombo africano reconstruído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra estrutura política na qual se encontram todos os oprimidos. Escravizados, revoltados, organizaram-se para fugir das senzalas e das plantações e ocuparam partes de territórios brasileiros não povoados, geralmente de acesso difícil. Imitando o modelo africano, eles

transformaram esses territórios em espécie de campos de iniciação à resistência, campos esses abertos a todos os oprimidos da sociedade (negros, índios e brancos), prefigurando um modelo de democracia plurirracial que o Brasil está a buscar (MUNANGA, 1996, p. 63).

Os *kilombos* eram sociedades abertas a estrangeiros que se submetessem a rituais de iniciação, se diferenciando de outros grupos étnicos que valorizavam os rituais de parentesco. Representavam, para esses povos, os indivíduos que se integrassem àquelas sociedades. Referenciavam ainda o território, local, sociedade fortificada e os campos de guerra, casa sagrada onde aconteciam os rituais de iniciação para a integração àquela sociedade; constituíam-se também em acampamento de escravos fugitivos no período do comércio de escravos com os portugueses (NASCIMENTO, 1995, p. 48).

O quilombo, para além da manutenção da liberdade, representou a luta do povo negro pela preservação de sua identidade:

Por tudo isto o quilombo representa um instrumento vigoroso no processo de reconhecimento da identidade negra brasileira para uma maior autoafirmação étnica e nacional. O fato de ter existido como uma brecha no sistema em que os negros estavam moralmente submetidos projeta uma esperança de que instituições semelhantes possam atuar no presente ao lado de várias outras manifestações de reforço à identidade cultural (NASCIMENTO, 1995, p. 48).

Entre as incontáveis manifestações de resistência à escravização poucas foram apresentadas nesses cinco manuais. A bravura dos africanos e afro-brasileiros na constituição dos quilombos foi assunto unânime, com ênfase para Palmares. A origem e a relevância do Dia da Consciência Negra também foi matéria discutida na totalidade dos livros analisados. As comunidades quilombolas foram conteúdo nas obras de Boulos Júnior e Cotrim. As irmandades negras foram somente citadas no manual *História, sociedade e cidadania 2*. Inúmeros outros levantes urbanos ou rurais, individuais ou coletivos, constitutivos nas tramas de três séculos de cativeiro forçado foram silenciados.

4.10. Considerações parciais

Neste capítulo, discuti as representações sobre a África e os africanos na diáspora atlântica, trazidas pelos manuais escolares. Para tal, algumas considerações foram feitas. Primeiro, o vocábulo escravo, ligado ao verbo ser e que expressa a ideia de permanência, foi usado em profusão em vários dos livros didáticos analisados. O termo escravizado, mais

adequado para uso por estar vinculado ao verbo “estar”, que expressa transitoriedade, foi utilizado em menor incidência. Em segundo lugar, os conteúdos sobre a África abordados nos manuais estão permeados de imprecisões e generalizações. As narrativas construídas pelos autores dos livros didáticos consideram as práticas de sujeição humana africanas, as redes de comércio e o tráfico de escravizados como ações uniformes para todo o continente. Sabe-se, no entanto, que cada uma dessas práticas foram diversas e que variaram de acordo com as peculiaridades de cada sociedade, com a temporalidade e com a questão geográfica. Em terceiro lugar, as resistências à escravização na África foram silenciadas. A abordagem ficou centrada nas resistências no Brasil, com foco voltado para os quilombos. Por fim, a iconografia selecionada correspondeu às prioridades mercadológicas editoriais. Isso significa dizer que os africanos foram, em demasiadas imagens, representados como colonizados, explorados e subjugados aos interesses coloniais.

Diante do exposto, entendo ser necessária a construção de outros caminhos pedagógicos para que a História africana se apresente de forma efetiva nessas produções, pois ela ainda prevalece generalizada e estereotipada. Os manuais didáticos podem primar pela valorização da memória das Áfricas tendo como alvo a desconstrução do discurso colonial que as condenou à insignificância (AZEVEDO, 2016, p. 39-45). Devem, no mesmo caminho, priorizar a polissemia de narrativas históricas.

No próximo capítulo, tratarei da História africana entre os séculos XIX e XX. Os principais pontos discutidos serão a ocupação colonial europeia, as resistências africanas diante da ocupação, as narrativas sobre as independências e os temas da África contemporânea, tais como o apartheid, as guerras e os movimentos culturais ligados à música e à literatura.

CAPÍTULO V

A HISTÓRIA DA ÁFRICA ENTRE OS SÉCULOS XIX E XX

5.1. Considerações iniciais

Após as narrativas a respeito da diáspora atlântica, a História da África só retorna aos livros didáticos para a abordagem de eventos ocorridos entre os séculos XIX e XX, todavia, como uma coadjuvante da história europeia. Nas cinco coleções estudadas essa temática aparece em dois momentos distintos. Primeiramente, nos capítulos que tratam do *imperialismo* ou *neocolonialismo* no final do século XIX, com abordagens focadas mais na Europa do que no continente africano. Nesse caso, o tema começa a ser contextualizado, no âmbito econômico, a partir da busca das *potências europeias*, desde 1870, por mercados consumidores e fornecedores de matéria prima, na África, Oceania e Ásia. Os principais temas discutidos giram em torno do surgimento das grandes potências europeias, do desenvolvimento do capitalismo financeiro e monopolista, do darwinismo social, da Conferência de Berlim e da partilha e dominação colonial da África.

Os títulos a seguir exemplificam como os manuais didáticos subjagam a história africana a tais acontecimentos europeus: *História das Cavernas ao Terceiro Milênio 3* – capítulo 1: *Imperialismo na África e na Ásia* (BRAICK; MOTA, 2016, 9-15), *Por dentro da História 2* - capítulo 20: *O mundo nas garras do imperialismo* (CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, p. 263-271), *História Global 2* - capítulo 19: *Imperialismo na África e na Ásia* (COTRIM, 2016, p. 255-259), *Contato História 3* - capítulo 1: *Industrialização e a expansão imperialista* (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 20) e *História, Sociedade e Cidadania 3* - capítulo 1: *Industrialização e imperialismo* (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 18).

As narrativas apresentadas pelos autores sobre imperialismo na África seguem os moldes da história europeia e eurocêntrica que dita suas próprias fontes e subtrai a perspectiva africana. Isso reforça, de acordo com Vieira (2012, p. 106), a construção do “afropessimismo e do imaginário negativo, é que a história africana foi escrita com base em documentos exógenos, ou seja, o documento ainda estudado pelo pesquisador e principalmente pelos professores do ensino fundamental tem sido o documento do invasor, do colonizador”.

Em um segundo momento, a discussão gira em torno das lutas e dos processos de independência dos países africanos. Os três livros didáticos analisados a seguir tratam das independências da África e da Ásia em um mesmo capítulo. São respectivamente, o capítulo 10

de *História Global 3*, que recebe o título *Ásia, África e Oriente Médio* (COTRIM, 2016, p. 155-169); o capítulo 3 de *História, das Cavernas ao Terceiro Milênio 3*, que se chama *Processo de emancipação na África e na Ásia* (BRAICK; MOTA, 2016, p. 126-145) e o capítulo 8 de *História, Sociedade e Cidadania 3*, que é nomeado *Independência da África e da Ásia* (BOULOS JÚNIOR, 2016, p.146-157). Já estes dois outros manuais escolares dedicam um capítulo inteiro às independências africanas. Entre eles estão o capítulo 8 de *Contato História 3*, que recebe o nome de *Movimentos de independência na África* (DIAS; GRINBERG; PELEGRINI, 2016, p. 174-183) e o capítulo 9 de *Por dentro da História 3*, intitulado *África: a luta pela liberdade* (CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, p. 127-135).

Cabe ressaltar que a abordagem e a seleção desses e de outros temas da história africana no livro didático sofrem, de acordo com Ferraro (2011, p. 177), interferência dos vários sujeitos em sua produção, elaboração, realização, circulação e consumo/uso. O mercado editorial cria um padrão textual e imagético de história compactada, o qual os autores seguem à risca. Seguindo esse modelo, a História africana entre os séculos XIX e XX é permeada de estereótipos, silenciamentos e imprecisões.

Mostrarei, nas páginas que se seguem, como os manuais didáticos apresentam o continente entre os séculos XIX e XX. Começo por analisar as páginas introdutórias dos capítulos que tratam das independências africanas. Para dar continuidade, abordarei alguns aspectos de análise que são a partilha europeia da África, as resistências africanas à ocupação colonial e os processos de independências. Ao final, tratarei de temas contemporâneos tais como o apartheid, as guerras e os movimentos culturais ligados à música e à literatura.

5.2. Apresentando as independências africanas aos leitores. Representações imagéticas e textuais sobre os africanos na introdução dos capítulos

O livro *História Global 3* (COTRIM, 2016, p. 155) aborda o assunto em seu oitavo capítulo, que tem como título *África, Ásia e Oriente Médio*. Trata-se do único manual, entre os analisados, que não possui uma imagem de apresentação vinculada ao continente africano. A pintura apresentada retrata o líder indiano Mahatma Gandhi. A legenda descreve a pintura num contexto em que Gandhi realiza uma visita a Bengala e a Bihar durante a divisão da Índia, em 1947. De acordo com o autor, a parte superior da imagem retrata o indiano “tentando amenizar a violência e o ódio entre muçulmanos”. Já a parte inferior mostra o indiano “pregando o pacifismo aos hindus”. No box “Treinando o olhar”, localizado logo abaixo da figura, algumas

perguntas são lançadas aos estudantes: “Quem é o protagonista dessa pintura? Como ele foi representado? E os demais personagens?”.



Figura 47: página introdutória do capítulo 10 - África, Ásia e Oriente Médio. Litografia colorida de Anil Sengupta que integra o acervo da Biblioteca da Embaixada da Índia em Paris, França (COTRIM, 2016, p. 155).

O autor, ao descrever a figura superior, afirma que Gandhi tenta “amenizar a violência e o ódio entre os muçulmanos”. No entanto, a imagem não expressa nem violência e muito menos ódio. Apresenta Gandhi em pé dialogando com muçulmanos que estão sentados escutando. O que levou Cotrim a tecer essa interpretação? Uma razão possível para tal interpretação seria a carga de estereótipos associadas ao Islã. Segundo Montenegro (2002, p. 70-73), há um discurso jornalístico que associa o muçumano ao terrorismo, ao fundamentalismo e ao radicalismo. Tal associação foi reforçada com a crise internacional desencadeada pelos atentados do World Trade Center de Nova Iorque, no ano de 2001. Desde então, essas representações acabaram se incorporando no imaginário social e nas cosmologias populares.

Já o capítulo 8 de *História das Cavernas ao Terceiro Milênio* (BRAICK; MOTA, 2016, p. 126), cujo título é *O processo de emancipação na África e na Ásia*, tem como imagem de apresentação uma fotografia, datada de 2014, de bote com imigrantes originários do norte africano em direção ao porto de Lampedusa, na Itália. A foto é seguida de um texto jornalístico, redigido pelo espanhol Juan Arais, que discute a imigração forçada de africanos que fogem de guerras e tentam entrar na Europa pelo mar Mediterrâneo. O título fala de emancipação, mas a imagem e o artigo *A tragédia de todos nós*⁹⁰ revelam ao estudante um continente que ainda não se emancipou.

capítulo

8

O processo de emancipação na África e na Ásia



Bote com imigrantes que vivem do norte de África próximo ao porto de Lampedusa, Itália. Foto de 2014. Segundo a ONU, o número de refugiados e deslocados no mundo em 2013 ultrapassou os 51 milhões, superando pela primeira vez o número de vítimas forçadas ao êxodo durante a Segunda Guerra Mundial.

A tragédia de todos nós

“Uma das maiores tragédias de 2015 foi a desse milhão de pessoas: mulheres, crianças, idosos e até doentes que fugiram do horror das guerras para a Europa rica e pacífica. São os novos grandes excluídos da história moderna. [...]”

[Cristovam] Buarque escreve em seu novo livro, *A metáfora mediterrânea*: [...] “Restam os apoios familiares, divididos pela morte em mãos rebeldes, em afogamentos no Mediterrâneo. [...] É como se uma marcha de milhares de quilômetros ficasse em poucos metros, cada refugiado carregando baús invisíveis onde levam o peso de tristes lembranças do passado e um destino assustador para o futuro. E nada mais. Um destino tão assustador quanto as ondas do mar-maralhão do Mediterrâneo-da-exclusão em que transformaram o lindo mar-marinho do Mediterrâneo-das-lendas, dos mitos, da cultura e dos turistas. É como se cada imigrante fosse um Ulisses sem harco e sem reinna, apenas um desejo de fugir de onde nasceu, com o sonho de um dia poder viver em paz e sem fome. Uma ilusão para a quase totalidade deles, barrados pelo preconceito e pelo egoísmo, depois de expulsos pelas bombas e o terror. [...]”

Tentam atravessar a cortina de ouro que separa os incluídos na riqueza, dos excluídos na pobreza. [...] Estamos todos no mar e sem bússola sabendo que um enorme meteo-ro interno, fabricado por nós, o conhecimento-sem-ética-a-serviço-da- voracidade-do-consumo-e-da-ganância-do-capital explodindo, contra nós próprios.

O mundo injusto e excludente que inventamos e fizemos com nossa inteligência feraz e suicida, que o Mediterrâneo furioso e entristecido nos mostra, como se ele fosse apenas mais uma metáfora grega’.”

ARIAS, Juan. Os naufragos que fogem do terror. El País Brasil, 2 jan. 2016. Disponível em <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/01/02/opinion/1411609900_560904.html>. Acesso em 17 mar. 2016.

Conversando sobre

1. De que forma o Mediterrâneo é caracterizado no texto?
2. Cristovam Buarque afirma que a crise dos imigrantes está relacionada à sociedade contemporânea, que para ele é injusta e excludente. Você concorda com isso? Justifique.
3. Caso os imigrantes dessa foto tenham conseguido entrar e se estabelecer na Europa, como provavelmente estão vivendo? Em que condições de trabalho e moradia?

126

Figura 48: página introdutória do capítulo 8 - O processo de emancipação na África e na Ásia (BRAICK; MOTA, 2016, p. 126).

⁹⁰ ARIAS, Juan. *Os naufragos que fogem do terror*. El país, Brasil, 2 jan. 2016.

Fotografias como essa podem expressar um convite ao debate no âmbito da sala de aula. Não há como ser indiferente a uma cena que se relaciona, completamente, ao que Achille Mbembe (2016, 128-135) denominou de necropolítica. Trata-se da política da morte adaptada ao estado de emergência. Este, por sua vez, define quem pode viver e deve morrer, ou quem importa e não importa. Nesse sentido, as pessoas que navegam no bote fogem da fome e da violência à qual estariam submetidas se continuassem no país de origem, tomado por constantes conflitos armados. Ao tentarem entrar na Europa, com expectativa de melhores condições de vida, são barrados em consequência de ações xenófobas da política anti-imigração da União Europeia, da imprensa e de parte das suas sociedades. Muitos nem chegam a adentrar em terras europeias e morrem à deriva em virtude da insolação, fome ou sede. Os que acessam o território vivem na clandestinidade e em condições desumanas. Isso quer dizer que a existência dessas pessoas está comprometida, tanto na terra natal, como no lugar ao qual se destinam.

Capítulo 8
Independências:
África e Ásia

Os versos a seguir são do poeta angolano Viriato da Cruz (1928-1973). Leia-os com atenção.

Mama Negra
(Canto da Esperança)

[...]

Pela tua voz
Vozes vindas dos canaviais dos arrozais dos cafezais
dos seringaais dos algodãois...

Vozes das plantações de Virgínia
dos campos das Carolinas
Alabama
Cuba
Brasil...

Vozes dos engenhos dos banguês das tongas dos
eitos das pampas das usinas

[...]


Pelo teu regaço, minha Mãe
Outras gentes embaladas
à voz da ternura ninadas
do teu leite alimentadas
de bondade e poesia
de música ritmo e graça...

[...]

Pelos teus olhos, minha Mãe
Vejo oceanos de dor
claridade de sol posto, paisagens
roxas paisagens

[...]

mas vejo também que a luz roubada aos teus olhos, ora espande
demoniacamente tentadora – como a Certaça...
cintilantemente firme – como a Esperança...
em nós outros teus filhos,
gerando, formando, anunciando
– o dia da humanidade
O DIA DA HUMANIDADE...



Gravura do século XVI, Augsburg, Alemanha.

FERREIRA, Manuel. 30 poetas Africanos: Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe. Lisboa: Pólibo Editora, 1989, p. 52-54.

- » Que impressão a leitura do poema lhe causou?
- » O que o poeta quis dizer com: "Pela tua voz / Vozes vindas dos canaviais dos arrozais / [...] dos seringaais dos algodãois!..."?
- » A quem o poeta se refere ao dizer: "Pelo teu regaço, minha Mãe / Outras gentes embaladas..."?
- » Qual o significado, no poema, de "O DIA DA HUMANIDADE"?

146
UNIDADE 3 | MOVIMENTOS SOCIAIS

Figura 49: página introdutória do capítulo 8 - Independências: África e Ásia (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 146).

Já no capítulo 8 do livro *História, Sociedade e Cidadania 3*, que tem por título *Independências: África e Ásia*, a parte direcionada ao continente africano é apresentada com o poema *Mama Negra*, do angolano Viriato da Cruz. Nessa página introdutória o leitor tem a oportunidade de conhecer a poesia angolana, engajada pela libertação do país do domínio português. O poeta foi ativista político e participou das lutas pela independência de Angola. Foi, também, membro fundador e secretário geral do Movimento Popular pela libertação de Angola (MPLA). O poema, inicialmente, representa uma mãe África que evoca por seus filhos e filhas da diáspora. Termina com a mensagem de esperança na qual os *rebentos da mãe África* anunciarão o *dia da humanidade* (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 146).

Viriato da Cruz, juntamente com outros intelectuais angolanos⁹¹, fizeram parte do grupo de intelectuais da geração de 50. Com publicações em verso e prosa, essa comunidade de escritores/ativistas concretizou um movimento de ruptura em relação ao domínio cultural imposto pelos portugueses no campo literário (PINTO, 2017, p. 106-128). Os escritos primaram pela valorização da identidade cultural própria de Angola. Entre as diversas ações, estava a valorização das línguas faladas na região, com destaque para o quimbundo. Essa quebra dos paradigmas portugueses no campo literário caminhou em direção às ações políticas coordenadas através de movimentos de libertação nacional que propunham a luta armada contra o colonialismo português.

Os manuais *Contato História 3* e *Por dentro da História 3* são os únicos, entre os cinco analisados, que dedicam um capítulo inteiro às independências africanas. O primeiro livro trata do assunto no capítulo 8, que tem por título *Movimentos de independência na África*. Em sua página introdutória há uma fotografia de 2007, tirada em Acra, capital de Gana, que retrata as comemorações dos 50 anos da independência do país, ocorrida em 06/03/1957. Sendo a primeira nação do continente a conquistar autonomia, o exemplo de Gana influenciou os movimentos de independência das regiões próximas (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 174-175).

⁹¹ Além de Viriato da Cruz, Agostinho Neto, Alcântara Monteiro, Antônio Jacinto, Humberto da Sylvan, Leston Martins, Maurício Gomes, Alda Lara, Alexandre Dáskalos, Ermelinda Pereira Xavier, Mário Antônio e Aires de Almeida Santos também compuseram o grupo dos intelectuais da geração de 50.



Figura 50: página introdutória do capítulo 8 - Movimentos de independência na África (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, 174).

A fotografia retrata crianças uniformizadas que participam de ato cívico que celebra a libertação de Gana. As crianças sorridentes retratadas contribuem para a construção de uma identidade negra positiva. Tal construção articula elementos sociais, históricos e identitários. Enquanto uma profusão de imagens depreciativas da África e dos africanos está nas páginas dos livros didáticos, esses autores estão atentos em não reproduzir estereótipos. Traçam o caminho da representação positiva das populações negras:

Nesse sentido, quando pensamos a articulação entre educação, cultura e identidade negra, falamos de processos densos, movediços e plurais, construídos pelos sujeitos sociais no decorrer da história, nas relações sociais e culturais. Processos que estão imersos na articulação entre o individual e o social, entre o passado e o presente, entre a memória e a história (GOMES, 2003, p. 171).

De acordo com Gomes (2003, 172), a escola pode ser considerada um espaço que interfere na construção dessa identidade. O livro didático, como elemento representativo da cultura material escolar, pode contribuir para a construção da valorização da identidade e cultura negra, como pode, em sentido oposto, reforçar imagens generalizadas e estereotipadas acerca da África e dos africanos.

África: a luta pela liberdade é o título no nono capítulo do manual *Por dentro da História 3*. Este tem como imagem introdutória uma fotografia, datada de 2015, do mercado tradicional de Kimironko, bairro de Kigali, capital de Ruanda. O texto ao lado da imagem,

embora não dialogue diretamente com ela, trabalha com conceitos ligados à dispersão e unificação. Primeiramente o conceito de diáspora africana é apresentado; em seguida, o conceito de pan-africanismo como motivador das lutas por autonomia. No final da página o aluno é direcionado à reflexão por meio das indagações: “Qual a importância do pan-africanismo para a organização da luta pela independência dos povos africanos no século XX? É possível afirmar a existência de uma unidade cultural, aproximando os diversos países africanos?” (CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, p.127).



Figura 51: página introdutória do capítulo 9 - África: a luta pela liberdade (CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, p.126).

A imagem reflete o cotidiano da cidade de Kigali. No mercado de Kimironko há a comercialização de produtos de vários gêneros. Além da venda de tecidos, mochilas e roupas, retratada na foto, há o fornecimento de frutas, verduras, carnes, temperos e outras especialidades. Sua existência contribui para a movimentação da economia do bairro. Cenas cotidianas de Ruanda que representam pessoas no ambiente de trabalho ou lazer positivam a imagem do país na medida em que dela subtraem a carga do genocídio, das mortes, da fome e

dos massacres. Contribuem para a quebra de estereótipos sobre a África e os africanos, construídos e reproduzidos pela mídia televisiva e pelas redes sociais brasileiras e europeias.

As páginas introdutórias dos capítulos de quatro livros didáticos, que trazem imagens e textos que fazem referência ao continente africano, têm propostas bem distintas. Os manuais *Contato História 3* e *História, Sociedade e Cidadania 3* trazem representações que evocam a esperança. O primeiro exibe uma fotografia de crianças ganenses sorridentes que participam da comemoração da independência do país. O segundo reproduz um poema do angolano *Viriato da Cruz*. Em *Por dentro da História 3* há a apresentação de uma foto que retrata um mercado tradicional em Ruanda, seguida da proposta textual de conceituação dos termos diáspora e pan-africanismo. A única obra que associou a história africana à desesperança foi *História das Cavernas ao Terceiro Milênio 3*. A foto de imigrantes africanos em direção à Europa, amontoados em um bote, apresenta uma imagem negativa ao estudante leitor na medida em que mostra uma das cenas dramáticas do atual cenário mundial. É um tema relevante que necessita ser abordado pelos manuais escolares, mas a ênfase da história africana não deve ser apenas nos problemas do continente, mas em outras características positivas. Esses textos e imagens tão diversos, que expressam a concepção dos autores e dos editores, tornam a intervenção do/a professor/a imprescindível. Compete a ele/ela tencionar e problematizar algumas obras que insistem, todavia, em representar a África contemporânea somente pelas suas tragédias e mazelas.

5.3. A ocupação colonial europeia da África. 70 anos versus milênios de história.

O domínio colonial, porque total e simplificador, logo fez com que se desarticulasse de modo espetacular a existência cultural do povo subjugado. A negação da realidade nacional, as novas relações jurídicas introduzidas pela potência ocupante, o lançamento à periferia, pela sociedade colonial, dos indígenas e seus costumes, a usurpação, a escravização sistematizada dos homens e das mulheres tornaram possível essa obliteração cultural (FANON, 1968, p. 197).

Os manuais analisados contam a história africana, a partir do século XIX, como pano de fundo para o *imperialismo* ou *neocolonialismo* europeu (termos utilizados por todos). A exaltação da Europa é reforçada pelo uso repetitivo do termo *potências europeias*. As narrativas giram em torno de como França, Grã-Bretanha, Portugal, Bélgica, Alemanha, Itália e Espanha se reaproximaram da África, submetendo algumas de suas regiões a conquistas, obrigações, intimidações e violações.

As obras reproduzem charges nas quais a África é representada como objeto de disputa e dominação de militares europeus. A primeira charge – *La mosca roja* (A mosca vermelha), compara as tentativas de conquistar o mundo dos britânicos e dos jesuítas: “Nela, um soldado britânico e um clérigo jesuíta tentam se agarrar ao globo terrestre. Enquanto o canhão do soldado representaria o uso predominante da força, o livro no bolso do clérigo simbolizaria a dominação cultural” (COTRIM, 2016. p. 259, v. 2). A segunda, “Os larápios mundiais”, assinada pelo artista norte americano Thomas Nat, foi publicada em 1885 e representa europeus como alemães e ingleses que disputam o domínio do globo terrestre que, por sua vez, está na posição onde a África e a Ásia aparecem visíveis (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 12).



Figura 52: charge “A mosca vermelha”
(COTRIM, 2016, p. 259).



Figura 53 : charge “Os larápios mundiais”
(BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 12).

A charge *The Rhodes Colossus*, de 1892, foi publicada na *Punch Magazine*, revista semanal britânica de humor e de sátira (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 20). Nela há a representação do colonizador britânico Cecil Rhodes (1853-1902) que, armado, pisa no continente africano segurando o cabo de um telegrafo que cruza o território de norte a sul. A imagem divulga o projeto colonial inglês de construir uma linha de ferro transcontinental que fosse do Cairo, no Egito, até a Cidade do Cabo, na África do Sul. A última representação é da caricatura do rei belga Leopoldo II. Suas posições expansionistas são ironizadas pelo seu desenho com várias pernas que remetem aos tentáculos de um polvo que quer envolver sob seu domínio todo o globo terrestre (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 19).



Figura 54: charge The Rhodes Colossus (DIAS; GRINBERG; ELLEGRINI, 2016, p. 20).



Figura 55: Varma/Rue des Archives/ Latinstock (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 19).

A charge é um recurso bastante utilizado por autores de livros didáticos para tratar da História dos séculos XIX e XX. Ela representa um fato histórico que, vinculado a determinado contexto, expressa a opinião de quem a produziu. Sua função consiste em provocar riso e levar à reflexão. Como o desenho trata de um acontecimento do passado, cabe ao educador interpretar, junto ao estudante, as representações nele implícitas. As charges apresentadas acima expõem a África à posição de subalternidade e degradação histórica, supondo que o atual destino do Continente não advém de escolhas livres e autônomas, mas do “legado de uma história imposta aos africanos marcada a ferro e fogo” (MBEMBE, 2001, p. 178-179).

De acordo com Oliva (2005, p. 103), a montagem do colonialismo europeu migrou a imagem do africano escravizado para o estigma do selvagem, primitivo e infantil. Os europeus eram relacionados ao progresso tecnológico e à crença de que suas civilizações eram superiores. Os africanos, por sua vez, eram associados à preguiça e à inabilidade ao trabalho que exigisse maior elaboração intelectual, devendo eles, portanto, ser disciplinados e receber ensinamentos. As charges acima expressam, exatamente, essa premissa da superioridade europeia. Os militares, o chefe de estado belga e o capitalista Rhodes pisam ou tomam para si o continente africano com a intensão de explorá-lo economicamente e “civilizá-lo”.

Nos capítulos direcionados ao imperialismo, os autores dos manuais procuram justificar os porquês da dominação europeia sob o continente africano. Os principais fatores citados são: o surgimento das *grandes potências*, fomentado pelo crescimento industrial e acúmulo de riquezas; o capitalismo financeiro e monopolista; a missão civilizadora europeia que tinha por

obrigação difundir o progresso pelo mundo; a concentração de capital e o darwinismo social (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 14-16 / COTRIM 2016, p. 256-259 / DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 12-17 / BRAICK; MOTA, 2016, p. 9 / CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, 264-266). Todas as razões apresentadas tratam a “conquista” da África dentro do quadro ampliado da história europeia (UZOIGWE, 2010, p. 22), omitindo as dimensões africanas.

Boulos Júnior detalha os motivos ideológicos pelos quais a África aparece dominada por europeus. Fala de “darwinismo social” e da “invenção das raças humanas”, alegando que, segundo sua fonte de pesquisa, “as raças humanas não existem nem do ponto de vista genético nem biológico, prossegue pontuando que o conceito de raça possui existência social. Daí deriva o racismo, ou seja, a transformação da diferença em desigualdade”. Conclui mostrando que os racistas daquela época acreditavam em duas ideias equivocadas: “a primeira é a de que existem raças humanas e a segunda é a de que a raça branca é superior à raça negra, à raça amarela e aos mestiços” (BOULOS, 2016, p. 17).

Entendo que mostrar ao aluno que raça é um construto social e não biológico é de extrema relevância para que ele perceba que tal conceito contribuiu para outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pelos europeus aos não-europeus (QUIJANO, 117, p. 205). A raça, dessa maneira, se constituiu como uma categoria mental da modernidade, como instrumento classificatório e foi fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder, ajudando a explicar as razões pelas quais os “europeus foram levados a sentirem-se superiores a todos os demais povos do mundo” (QUIJANO, 2004, p. 75-97).

O historiador nigeriano Godfrey Uzoigwe levanta quatro outros aspectos importantes sobre o imperialismo, que justificam a presença europeia na África, e que não foram apresentados nos manuais didáticos. Tais fatores trazem a explicação para o domínio europeu à luz da perspectiva africana. Em primeiro lugar, devido às atividades realizadas pelos missionários e exploradores europeus que passaram a conhecer melhor o interior do continente, seus aspectos físicos, sua economia, seus recursos, potencialidades e fragilidades dos governos. O segundo fator se refere ao conhecimento europeu do uso do quinino contra a malária, fato que os encorajava à exploração de regiões do interior do continente. O terceiro elemento diz respeito às consequências estabelecidas pelas relações desiguais de comércio entre a Europa e a África até 1870. Por fim, o período de relativa paz, que passava a Europa na época posterior à guerra russo-turca (1877-1878). Enquanto isso, em alguns estados africanos havia inúmeros

conflitos e rivalidades interestatais e intraestatais, tais como entre os Mandinga e Tukulor, Ashanti e Fanti, Baganda e Banyoro, Batoro e Banyoro e Mashona e Ndebele. Com isso, os países europeus podiam se concentrar militarmente contra regiões africanas enfraquecidas e até realizar alianças que favoreciam alguns estados africanos ((UZOIGWE, 2010, p. 44-45).

No que tange aos tratados realizados entre dirigentes africanos e europeus, Uzoigwe (2010, p. 39-40) tece algumas considerações. Para o especialista, muitos dos acordos realizados eram juridicamente indefensáveis e moralmente condenáveis. Ou seja, poucos eram obtidos de forma legal, tendo sido constituídos de atos políticos defensáveis apenas no direito positivo europeu, “segundo o qual a força é a fonte de todo o direito”. Sendo assim, quando havia recusa por parte dos africanos, por suspeitarem das razões apresentadas pelos europeus, eles eram submetidos a pressões que ocasionavam disputas. Isso quer dizer que a ideia que os africanos tinham do verdadeiro significado dos tratados com os europeus eram contraditórias e a tendência foi a de agravamento dos conflitos.

O historiador congolês Elikia M’Bokolo (2009, p. 330-336) também elabora alguns apontamentos a respeito da presença europeia no continente africano. Primeiramente, ele faz ressalvas à historiografia europeia que insere a África, na segunda metade do século XIX, em um quadro de crise, estagnação, barbárie, divisões e guerras. Para o especialista o continente expressava, no período, dinamismo, vitalidade e recomposição. Havia, em toda e extensão do território africano, um elevado número de estados com grandes dimensões territoriais. Algumas formações políticas como Mossi, iorubás, Daomé, Benin, Ankole, Bunyoro, Buganda, Ruanda, Burundi, regiões da costa congo-angolana ao curso do rio Zambeze e sociedades bantus da África Central apresentavam características muito variáveis e um passado multissecular. Elas conseguiram resistir ao domínio exterior dos árabes, europeus e de outros estados africanos, em virtude da centralização e do autoritarismo. Outras formações políticas nasceram a partir da década de 60 do século XIX, em concomitância com a penetração imperialista.

Para o historiador, entre as diversas sociedades africanas havia tensões e contradições das quais os colonizadores europeus tiraram proveito. Os conflitos estavam relacionados: a divisões sociais; a problemas na gestão no campo político, tais como as guerras de sucessão; à influência exterior recebida dos árabes e europeus e ao fator religioso, vinculado às disputas entre cristãos e muçulmanos ou católicos e protestantes ou até entre os praticantes das religiosidades locais e estrangeiros. Dessa forma:

Embora, como é evidente, seja de evitar tomar como moeda sonante os relatos coloniais que expunham com comprazimento as “guerras tribais” e toda a

espécie de conflitos, a fim de legitimar o mito da “colonização salvadora”, há também que recusar as teorias de uma África consensual, que gozaria de equilíbrios harmoniosos numa paz constantemente renovada, teorias que durante muito tempo estiveram em voga nos meios nacionalistas africanos (M’Bokolo, 2009, p. 336).

O desequilíbrio militar foi, também, outro fator citado por M’Bokolo (2009, p. 341-345). Para o historiador as guerras ocorridas entre estados africanos, no período de 1880 a 1890, objetivavam a conquista no processo da formação de um estado, a submissão de províncias periféricas e a sujeição de comunidades ao pagamento de impostos. As armas de fogo, adquiridas nas transações comerciais pelo Saara e através das feitorias europeias costeiras desde o século XVI, eram usadas de forma indiscriminada nos conflitos. Tal fator provocou o esgotamento de alguns estados, o que facilitou o domínio europeu em algumas regiões.

O único manual que considerou a atuação dos religiosos como uma das justificativas para a presença europeia no continente, primeira consideração de Uzoigwe, foi *Contato História 3*:

A Igreja católica também exerceu um papel importante no esforço de legitimação do imperialismo nos países dominados. Na África, por exemplo, a Igreja atuou defendendo a política de conquista colonial. Os religiosos acreditavam que os africanos precisavam ser salvos pela fé. Por meio da catequização, eles teriam contato com o cristianismo e com os costumes e valores da cultura europeia, dita *superior*. Dessa forma, essas sociedades deixariam de ser *primitivas* para se tornarem *civilizadas* (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 25).

A Conferência de Berlim e a partilha da África são assuntos tratados nos cinco livros didáticos estudados. A abordagem do tema, em cada manual, traça caminhos bastante diversificados. Boulos Júnior, em *História, Sociedade e Cidadania 3*, relata que tal evento fora seguido pelos tratados anglo-alemães de 1890, 1891 e 1893 e anglo-português, de 1891. Em consequência, em 1910, um novo desenho cartográfico para o continente foi forjado, devido a diversos acordos bilaterais. O autor também descreve que as novas fronteiras artificiais colocavam num mesmo território povos rivais e separavam grupos com semelhanças étnicas, o que fomentou uma série de conflitos (BOULOS JÚNIOR, 2016, v. 3 p. 21). Em suas palavras: “As principais potências perceberam que a corrida imperialista poderia alterar o equilíbrio de poder e provocar uma guerra entre elas. Por isso, em 28 de fevereiro de 1885, reuniram-se na Conferência de Berlim para criar regras e condições favoráveis à ocupação da África” (BOULOS JÚNIOR, 2016, v. 3, p. 2).

Cotrim, a respeito do mesmo tema, mostra que:

Mais de 90% do território africano foi dominado por nações europeias no período que compreende a segunda metade do século XIX e as primeiras décadas do século XX (...). A divisão do território africano resultou de um processo que fora iniciado na Conferência de Berlim. Essa conferência foi realizada de novembro de 1884 a fevereiro de 1885 (...). Nestes encontros- que reuniram representantes dos Estados Unidos, da Rússia e de 14 países europeus- foram definidos os critérios para a ocupação dos territórios da África ainda não dominados (COTRIM, 2016, v. 2 p. 21).

Os autores de *Por dentro da História 2* consideram a Conferência de Berlim como evento fundamental para o controle estrangeiro da África:

(...) foi a conferência de Berlim, que reuniu representantes de 14 países entre 1884 e 1885. O objetivo era acabar com os conflitos entre as potências imperialistas, estabelecendo regras para o reconhecimento da ocupação. A posse de regiões do continente africano só seria reconhecida, por exemplo, após acordos feitos entre nativos e por meio de títulos de ocupação. Entretanto, apesar de definir muitas das áreas coloniais, a conferência não pôde eliminar os embates, como o caso da Guerra dos Bôeres (CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, v. 2, p. 268).

Entre 1884 e 1885, realizou-se a Conferência de Berlim, com o objetivo de partilhar a África entre as principais potências imperialistas do continente europeu (CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, v. 3, p. 128).

Já, para os autores de *Contato História 3*, tal conferência, convocada pelo chanceler alemão Otto von Bismark, tinha por objetivo garantir a liberdade de comércio e a navegação pelos rios Niger e Congo, além de instituir regras e critérios para a anexação dos territórios africanos pelas potências imperialistas. Realizada entre novembro de 1884 e fevereiro de 1885, na Alemanha, contou com a participação de representantes de 13 países europeus, além dos Estados Unidos e do império Turco-Otomano (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 20).

Braick e Mota, no manual *História das Cavernas ao Terceiro Milênio 3*, defendem que a Conferência de Berlim teve o objetivo de disciplinar e definir a repartição *amigável* da África para evitar uma guerra entre as potências imperialistas. Nas palavras das autoras, “os participantes da conferência estabeleceram um acordo por meio do qual, a partir daquela data, qualquer anexação do território africano deveria ser comunicada imediatamente às outras potências, seguindo-se a ocupação efetiva para garantir a posse” (BRAICK; MOTA, 2016, p. 10).

Dessa maneira, cada manual didático confere interpretações dissonantes à relação entre a partilha da África e a Conferência de Berlim. Alguns deles potencializam excessivamente o evento, apresentando-o aos leitores como responsável pela divisão do continente. Para Braick e Mota (2016, p. 10), o objetivo da conferência foi o de disciplinar e definir a repartição

amigável da África, para evitar uma guerra entre as potências na medida em que se garantia a posse das terras. Cotrim (2016, p. 260) confere à convenção a responsabilidade pelo início da divisão territorial a partir da definição dos critérios de ocupação. Segundo Cerqueira, Pontes e Santiago (2016, p. 268), o acontecimento foi fundamental para o controle da África. Já Dias, Grinberg e Pellegrini (2016, p. 20) argumentam que tal episódio serviu para instruir regras e critérios para a anexação das possessões africanas às potências europeias. Boulos Júnior (2016, p. 21) narra que o evento objetivou permitir a navegação e o livre comércio nas bacias dos rios Níger e Congo e que fixou regras para as futuras ocupações nas costas africanas. Suas conclusões apontam os tratados bilaterais posteriores como responsáveis pelo desenho do novo mapa da África.

A crença de que na Conferência de Berlim foi realizada a partilha da África e de que os delegados desenharam um grande mapa que delimitou as esferas de influência no continente parece ainda estar presente nos textos e ilustrações pertencentes aos manuais didáticos. Tal ideia é questionada por Döpcke (1999, p. 82 e 83). Para o historiador, a divisão do continente não aconteceu em tal evento e nem foram decididas as regras definitivas para a ocupação. A razão inicial da Conferência foi a recusa da França e da Alemanha em reconhecerem o acordo anglo-português de junho de 1884, no qual a Inglaterra concedia a hegemonia portuguesa na região do Congo. Tal acordo foi antecedido por disputas entre a França, Portugal e a Associação Internacional da África do Rei Leopoldo II pela região do rio Congo e a sua foz. Por esse acerto, a Grã-Bretanha intencionava colocar Portugal como barreira contra investidas da França. Bismarck, estadista alemão, defendia o livre comércio, mas viu, nas disputas entre os dois países, uma oportunidade de aproximação com a França, pois, para ele, as aquisições no continente e a própria Conferência serviam para impedir o surgimento de um campo inimigo contra a Alemanha. A conferência aderiu à pauta encaminhada por Bismarck:

Bismarck definiu claramente no seu discurso de abertura as três metas da Conferência: a garantia de liberdade de comércio e da navegação nos rios Congo e Níger e a conclusão de um acordo sobre os critérios de futuras anexações na África. Bismarck procurou deixar claro que a Conferência não trataria de questões de soberania, isto é, da partilha territorial da África ou de reivindicações territoriais. Os dois primeiros pontos de discussão, podemos argumentar, eram mais anticoloniais que coloniais (...). Não foram discutidas reivindicações territoriais, muito menos foi decidida a partilha da África. Em único caso, os delegados se dedicaram a reivindicações territoriais, porém de forma informal e fora das reuniões. Fecharam uma série de acordos bilaterais com os representantes da Internacional Congo Association e reconheceram o Congo (Belga) como um Estado livre, independente e soberano (DÖPCKE, 1999, p. 83).

Sendo assim, fronteiras foram estabelecidas em acordos bilaterais, construídos entre 1886 e 1898, após a Conferência de Berlim. Entre eles se destacaram os acordos germano-britânicos, anglo-italiano, franco-luso, anglo-luso, a Convenção da Nigéria e a Convenção franco-britânica (DÖPCKE, 1999, p. 85). Esses acordos delimitaram, em geral, o percurso fronteiriço entre as chamadas esferas de influência, de forma superficial. Assim:

Foram seguidos por várias comissões bilaterais de delimitação e demarcação, que estipularam o local exato da fronteira, cujos trabalhos se estenderam até as primeiras décadas do século XX. Em muitos setores de fronteira o trabalho de demarcação não foi realizado, sobretudo nas antigas fronteiras internas das federações coloniais francesas (AOF e AEF), o que provocou, no período pós-colonial, divergências na interpretação da delimitação fronteiriça e, em alguns casos, levou a tensões entre Estados africanos (DÖPCKE, 1999, p. 85).

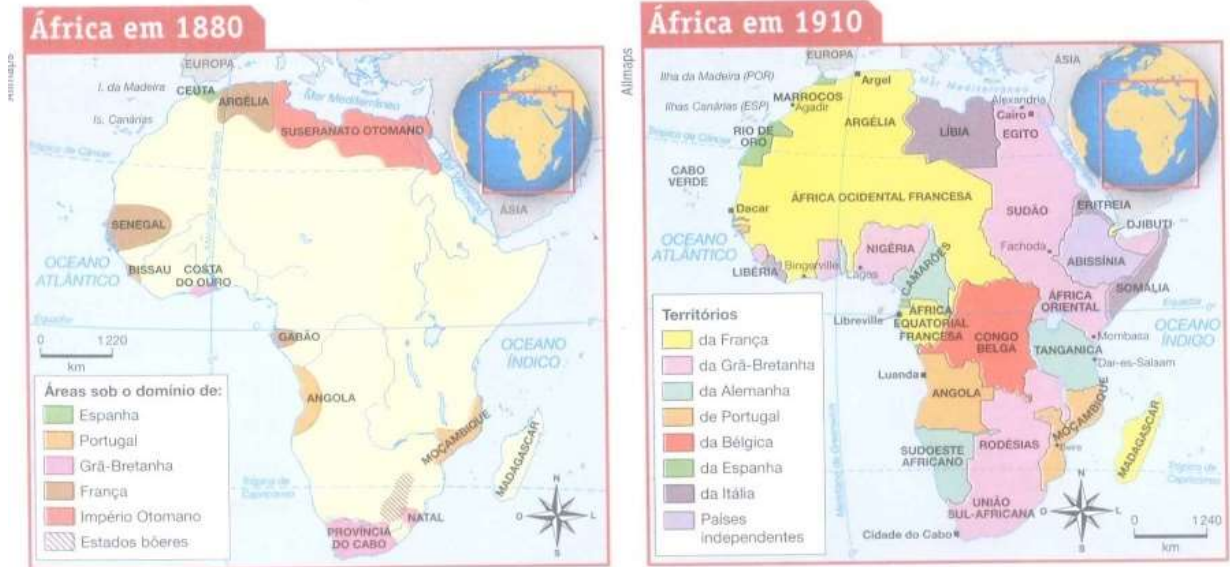
M'Bokolo (2009, p. 360-361) também considera que a partilha da África foi atribuída incorretamente à Conferência de Berlim. Para o historiador, o evento discutiu e adotou seis textos: a Declaração de Liberdade e de Comércio na Bacia do Congo, a declaração relativa ao tráfico de escravizados, a Declaração de Neutralidade dos Territórios Integrados à Bacia do Congo, o Ato de Navegação na Região do Congo, o Ato de Navegação no Níger e a Declaração que introduziu nas relações internacionais regras para futuras ocupações no continente africano. Os cinco primeiros pontos foram adotados sem discussão, e apenas o último suscitou debate. Os partidários da partilha, encabeçados pelo embaixador britânico, defendiam regras comuns para possessões em todo o território africano. Os contrários à divisão, liderados pelo embaixador francês, postulavam que todo aquele que adquirisse um novo território costeiro deveria comunicar às lideranças dos países europeus envolvidos.

Para M'Bokolo (2009, p.363), o período posterior à Conferência de Berlim foi marcado por conflitos, entendimentos e multiplicação de tratados entre países europeus e dirigentes africanos. O Reino Unido, por exemplo, liderou a rede diplomática, realizando 30 acordos de delimitação com Portugal entre 1869 e 1907, 25 com a Alemanha entre 1885 e 1907 e 149 com a França. Alguns deles com alcance local, outros com grandes coordenações mundiais.

Boulos Júnior foi o autor que mais se aproximou, salvo alguns equívocos, das considerações de Döpcke e M'Bokolo. Nos demais manuais, o papel da Conferência de Berlim foi superestimado. Tal conferência não determinou que os países europeus concordassem em estabelecer regras fixas e consensuais que depois orientariam a partilha da África e que se condensariam no princípio da ocupação efetiva; ela apenas acelerou a corrida pela África (DÖPCKE, 1999, p. 82 e 85).

No campo das imagens os livros utilizam informações clássicas sobre o assunto. Os

mapas, por exemplo, são importantes ferramentas para a compreensão dos impactos da ocupação europeia da África. Na obra *História, Sociedade e Cidadania 3* são apresentados dois mapas: o primeiro, de 1880 e o segundo, de 1910, após a partilha.



. Figura 56: da esquerda para a direita: África em 1880. Fonte: SERRYN, Pierre. *Atlas Bordas Historique et Geographique*. Paris: Bordas, 1988, p. 26. Figura 57: África em 1910. Fontes: BARRACLOUGH, Geoffrey (Ed.). *Atlas da História do mundo*. São Paulo: Folha da Manhã, 1995, p. 236, CALDINI, V.; ÍSOLA, L. *Atlas geográfico*. São Paulo: Saraiva, 2009 (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 21).

Cotrim, em *História Global 2*, mostra o continente dividido no ano de 1924, não apresentando ao leitor nenhuma representação cartográfica anterior às divisões.

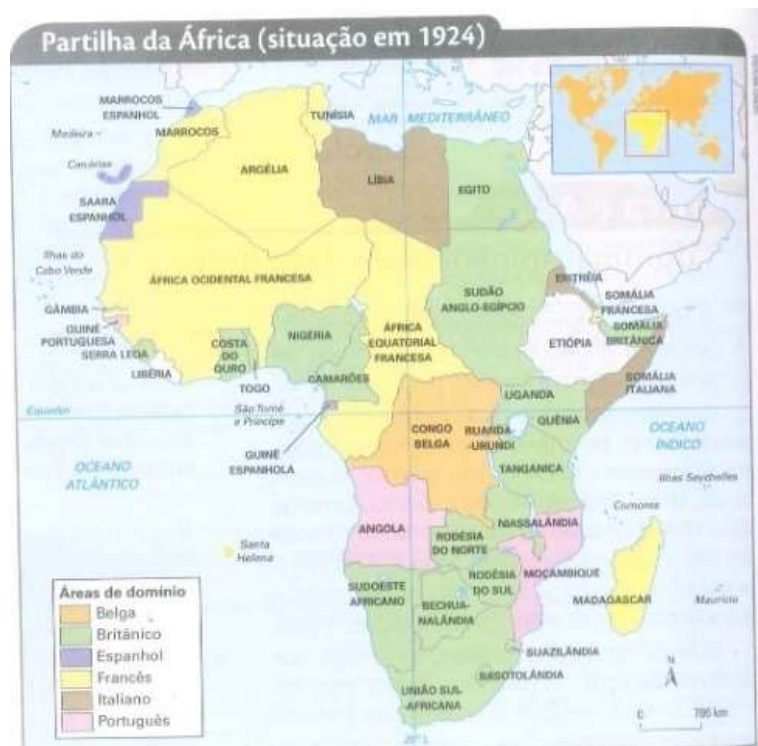


Figura 57: partilha da África (situação em 1942). Fonte: DUBY, Georges. *Atlas historique mondial*. Paris: Larousse, 2006, p. 219 (COTRIM, 2016, p. 260, v. 2).

O manual *Contato História 3* amplia o mapa, mostrando as possessões imperialistas no século XIX.

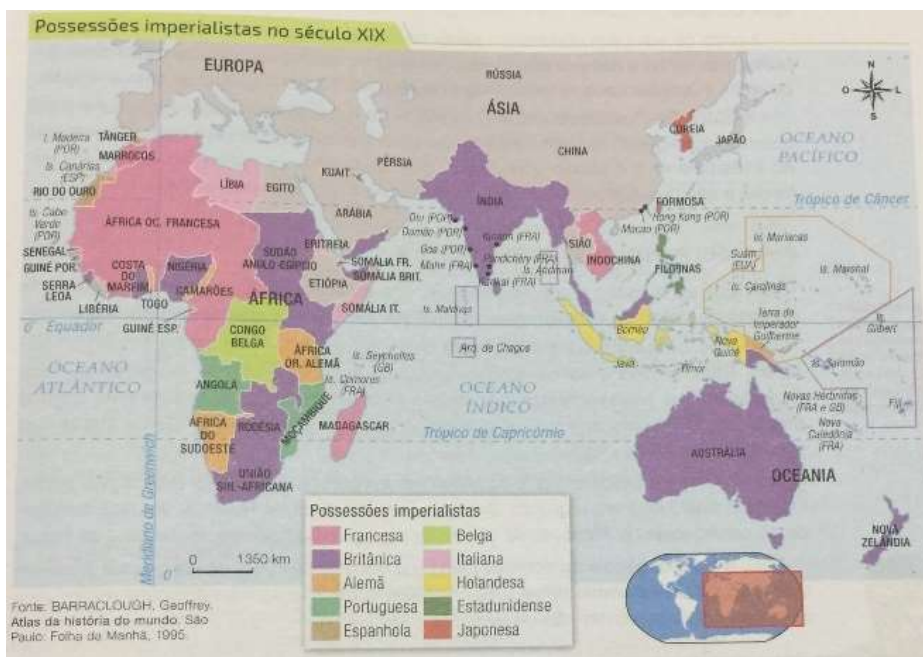


Figura 58: possessões imperialistas no século XIX. Fonte: BARRACLOUGH, Geoffrey. *Atlas da história do mundo*. São Paulo: Folha da Manhã, 1995 (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 23).

As autoras de *História das Cavernas ao Terceiro Milênio 3* reproduzem mapa que aborda domínio estrangeiro na África entre 1885 e 1913.

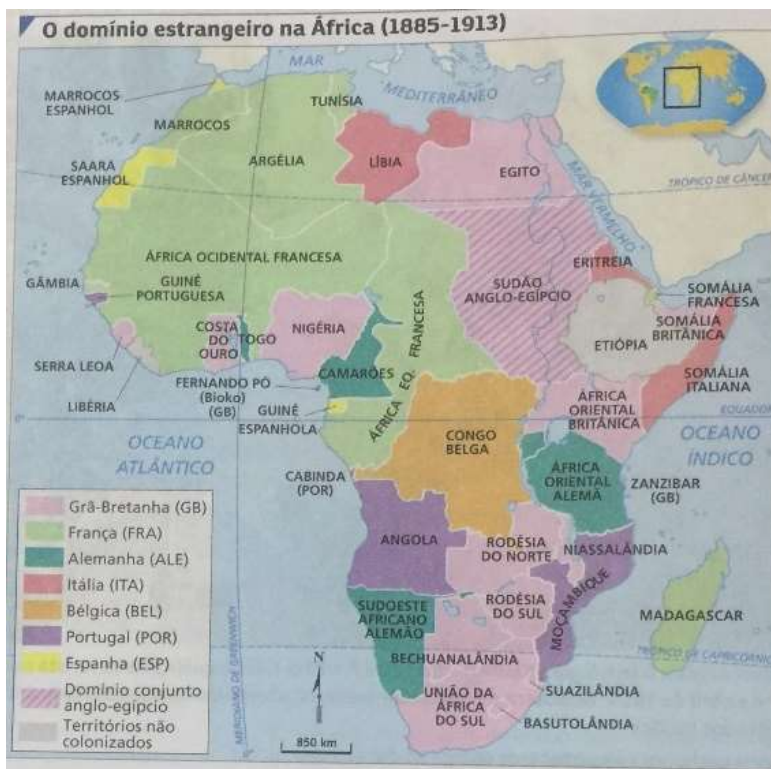


Figura 59: domínio estrangeiro na África (1885-1913). Fonte: HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005, p. 68 (BRAICK; MOTA, 2016, p. 10).

violenta a divisão da territorial africana, evitando, assim, generalizações e homogeneizações acerca do passado africano.

5.4. Resistências africanas à ocupação colonial

Em quatro livros didáticos analisados há um forte silenciamento em relação às resistências africanas. Esse é um tema de grande relevância e ampla bibliografia. Os autores não deveriam ignorar a temática. O volume VII⁹² da coleção *História Geral da África*, por exemplo, aborda os processos de combate à dominação europeia ao longo de nove capítulos, dedicados às iniciativas e reações africanas, que não são citados em nenhum dos manuais. Tal obra apresenta o sujeito africano como principal ator na resistência contra o colonialismo europeu, podendo ser representado em três grupos. O primeiro formado por soberanos africanos que teriam se destacado como reformadores, buscando se contrapor à influência e domínio crescente dos europeus na África até 1880. O segundo é composto por governantes que se contrapuseram, militarmente, à efetiva colonização do continente, entre fins do século XIX e XX. O terceiro engloba as massas populares como intelectuais urbanos, proletários e camponeses (BARBOSA, 2012, p. 120-122). Como organizador da obra, o ganense Albert Adu Boahen (2010, p. 11) “justifica que a prioridade concedida às resistências se destina a corrigir essa falsa interpretação da escola colonial, para reestabelecer os fatos e dar relevo à respectiva africana” (BOAHEN, 2010, p. 11).

De acordo com M’Bokolo (2009, p. 369-380), conquistadores e resistentes representaram, numa perspectiva de curta duração, os dois lados de um mesmo episódio. Independentemente das circunstâncias locais e das conjunturas particulares a dominação foi marcada por reações, do começo ao fim das investidas europeias. Do ponto de vista africano, as resistências à conquista colonial tornaram-se um dos momentos fundadores do nacionalismo africano. As referências às reações ao domínio europeu se configuraram como um dos elementos mais habituais da cultura política na África.

Ranger (2010, p. 65), em consonância com M’Bokolo, argumenta que os movimentos de resistência, postulados anteriormente como impasses que não deram em nada, passaram a

⁹² Os capítulos são os seguintes: capítulo 3 - Iniciativas e resistência africanas em face da partilha e da conquista; capítulo 4 - Iniciativas e resistência africanas no nordeste da África; capítulo 5 - Iniciativas e resistência africanas no norte da África e no Saara; capítulo 6 - Iniciativas e resistência africanas na África Ocidental 1880-1914; capítulo 7 - Iniciativas e resistência africanas na África Oriental 1880-1914; capítulo 8 - Iniciativas e resistência africanas na África Central 1880-1914; capítulo 9 - Iniciativas e resistência africanas na África Meridional; capítulo 10 - Madagascar de 1880-1939: iniciativas e reações africanas à conquista e à dominação coloniais; capítulo 11 - Libéria e Etiópia, 1880-1914: a sobrevivência de dois estados africanos.

ser entendidos como prerrogativas para o futuro. As diferentes formas de reações ao domínio europeu ocorridas em todo o território africano contribuíram para a antecipação da reconquista e do triunfo ao nacionalismo. As ideologias proféticas difundidas instruíram lideranças alternativas às oficialmente reconhecidas e contribuíram para a construção de novos agrupamentos em torno das ideias que, no futuro, trariam consigo a melhora da situação dos povos. Os movimentos nacionalistas, dessa maneira, se inspiraram nas lembranças de um passado histórico.

Os processos de reação à ocupação colonial e as resistências à permanência europeia no território africano não podem ser homogeneizados. Na verdade, eles tiveram várias configurações, conforme afirma Ranger:

Tal como a primeira corrida ao território e à soberania, a segunda corrida à mão de obra também encontrou resistência. Foi uma resistência armada, e o apoio dado às grandes revoltas que no começo do século XX tentaram redefinir a soberania veio, em grande parte, de homens que execravam o trabalho forçado. A resistência tomou, portanto, a forma de deserções e de greves, de recusa ao trabalho debaixo da terra, de múltiplos tumultos (RANGER, 2010, p. 71).

Para M'Bokolo (2009, p. 370-371), entre 1880 e 1890, prevaleceu a força das armas. O período foi marcado por confrontos entre os exércitos coloniais e os estados africanos. Isso porque as negociações diplomáticas entre os dois lados nem sempre foram suficientes. Uma das características dos exércitos coloniais apontada pelo historiador diz respeito à origem dos soldados. Eles, em sua maioria, eram recrutados *in loco*, no próprio continente. Eram preferidos por conhecerem a região e por oferecerem custos mais baratos de sustentação. Cabe ressaltar que essa opção de recrutamento ocasionou uma série de conflitos e disputas.

As resistências africanas apresentaram características diversas, estando relacionadas a diversos fatores. Entre eles, o tipo da organização política, o grau de integração na economia de mercado, a duração, a forma e a intensidade dos contatos exteriores, a forma (conquista militar, aberturas diplomáticas e investidas de colonos) e o grau de violência da invasão estrangeira, a fase de dominação colonial, a organização cultural anterior à colonização e as mudanças e os reajustamentos relacionados à colonização e às reações (M'BOKOLO, 2009, p. 381).

As resistências à conquista colonial estrangeira (M'BOKOLO, 2009, p. 381) ocorreram aproximadamente entre 1880 e 1900. Eram organizadas em bases tradicionais como os estados, as sociedades linhageiras e pela adesão a um chefe religioso. Além disso estavam direcionadas

à restauração da ordem antiga e condenadas ao fracasso em virtude do isolamento, da fragmentação e do arcaísmo. Já as resistências aos abusos do sistema colonial ocorreram a partir de 1890, a depender de cada região. Eram manifestações concretas da colonização que ocorriam em decorrência do trabalho forçado, do imposto de capitação e da imposição de culturas e crenças estrangeiras.

A resistência de africanos à colonização é assunto pouco priorizado nas coleções didáticas estudadas. As únicas reações citadas são a revolta da Bambata, a rebelião de Mamadou Lamine, a rebelião Ashanti e a revolta de Maji-Maji. Boulos Júnior apresenta, no box “*Para refletir*”, a primeira revolta citada. Esta foi um conflito armado no sul africano, ocorrido entre 1906 e 1908, que envolveu zulus, africânderes e britânicos. O autor justifica sua opção por evidenciar o fato histórico: “durante muito tempo a África apareceu nos livros didáticos somente como território vencido e dominado, figurante mudo da História. Nas últimas décadas, historiadores especializados em África têm recuperado uma série de episódios de resistência ao imperialismo” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 18).

Cotrim fala de reações ao domínio europeu, mas não cita nenhum movimento específico:

Diversos historiadores ressaltam, no entanto, que nenhuma das potências coloniais exerceu o imperialismo sem sofrer contestações ou resistência por parte das populações dominadas. Suas conquistas desencadearam em diversas regiões da África e da Ásia uma série de rebeliões anticolonialistas organizadas por grupos locais. A maior parte delas foi sufocada, dado o poderio militar e econômico dos países dominadores, mas a resistência de grupos africanos e asiáticos nunca cessou (COTRIM, 2016, v. 2, p. 259).

Os autores de *Contato História 3* tratam das resistências à colonização em um breve parágrafo:

Na África o conhecimento das novas táticas de guerra aprendidas com os conquistadores europeus e a aquisição de armas mais potentes possibilitaram aos habitantes autóctones resistirem aos invasores europeus. Na Argélia e no Sul do continente, por exemplo, povos como os tukulur e os zulus mantiveram uma forte oposição contra a dominação dos franceses e ingleses (DIAS; GRINBERG; PELEGRINI, 2016, p. 21).

Para Braick e Mota:

A conquista europeia da África foi marcada pela violência e pelo racismo, instituídos, por exemplo na desapropriação de terras, na cobrança de impostos, em formas de trabalho compulsório e no desrespeito às tradições locais. Diante

disso, muitos povos africanos resistiram à dominação estrangeira, dando origem a prolongados conflitos. À exceção dos ocorridos na Libéria e na Etiópia, todos esses movimentos de resistência foram violentamente debelados pelas potências ocidentais (BRAICK; MOTA, 2016, p. 11).

As autoras citam três movimentos de oposição ao colonialismo (BRAICK; MOTA, 2016, p. 11). O primeiro foi a Rebelião de Mamadou Lamine, ocorrida entre 1898 e 1901, na região do Alto Senegal. Caracterizou-se pela oposição dos nativos, liderados por Mamadou Lamine, às investidas francesas. Os manifestantes, islamizados, não aceitaram ser governados por grupos não islâmicos. A oposição foi contida com a captura de seu líder. A segunda insurreição narrada foi a Rebelião Ashanti, ocorrida na atual Gana entre 1890 e 1900. Foi motivada pela deposição de líderes tradicionais com a seguida nomeação de governantes ligados às autoridades britânicas. O movimento foi derrotado depois de seguidas batalhas e da prisão e deportação da rainha Nana Yaa Assantewaa. Outra revolta citada foi a de Maji-Maji, na África Ocidental alemã (atual Tanzânia, ocorrida entre 1905 e 1907). Teve como gênese a desapropriação de terras, os maus tratos e a cobrança excessiva de impostos. Como consequência, “sob a liderança de Kinjikitile, cerca de vinte grupos étnicos diferentes uniram-se no combate de invasores alemães” (BRAICK; MOTA, 2016, p. 11). A oposição começou a perder força com o enforcamento de seu líder em 1905, sendo contida totalmente dois anos depois.

Os casos da Libéria e da Etiópia são citados em um box no manual *História das Cavernas ao Terceiro Milênio 3*. Apesar na narrativa sucinta, sem maiores esclarecimentos, esse foi o único manual que se preocupou em abordar o assunto:

A Libéria e a Etiópia foram os únicos países africanos não colonizados pelos europeus no século XIX. A Libéria tinha relações próximas com os Estados Unidos, que haviam implantado uma política de envio, ao país africano, de ex-escravos e negros nascidos livres na América do Norte. Já a Etiópia chegou a ter seu território invadido pelos italianos por volta de 1880, mas conseguiu expulsá-los por ter um número de soldados muito superior ao do país invasor (BRAICK; MOTA, 2016, p. 10).

A Libéria e a Etiópia foram exemplos de países que conseguiram, em meio a pressões externas, conservar a soberania e a independência. O primeiro país foi uma colônia da American Colonization Society (Sociedade Americana de Colonização - SAC), fundada em 1822 com o auxílio do governo norte-americano. Foi destinado a receber afro-americanos “livres” e africanos recapturados pela marinha dos Estados Unidos, que cruzavam o Atlântico em navios

negreiros clandestinos, haja vista que o tráfico de escravizados já havia sido proibido (AKPAN, 2008, p. 282).

A Libéria foi formada por afro-americanos, africanos recapturados e pelas populações autóctones que já habitavam a região. O primeiro grupo falava inglês e era ocidentalizado, o segundo era formado por etnias advindas de outras partes do continente e o terceiro pertencente a sociedades locais, sendo alguns deles já islamizados. Foi nesse cenário diverso que a região se constituiu independentemente dos EUA e da SAC, em 1847. No entanto, após pressões da Grã-Bretanha, houve a concessão de parte do território para os ingleses e o recebimento de uma indenização de quatro mil libras (AKPAN, 2008, p. 299).

Na Etiópia havia um sistema político fixo (AKPAN, 2008, p. 282), com três níveis de organização: os distritos ou senhorios, as províncias e a nação. O imperador era o elemento político mais importante, símbolo de unidade. Em 1889, parte do país foi ocupada por italianos. Cinco anos após a ocupação foi declarada guerra. Foi somente em 1896 que o exército etíope, liderado pelo imperador Menelik, derrotou as tropas italianas.

Para Akpan (2008, p. 313 e 318), os dois países possuíam núcleos políticos fortes e um governo central com zonas periféricas, compostas por subsistemas políticos e aldeias, onde havia trocas e relações complexas. Foram os únicos de toda a África a conservar a independência. Seus dirigentes possuíam habilidades diplomáticas e a crença de estarem destinados, por uma força transcendente, a manter a soberania. A Libéria pagou o preço da amputação de seu território; já a Etiópia estendeu suas fronteiras por possuir um exército numeroso e forte.

Dar visibilidade às diversas resistências pode ser um caminho importante para apresentar ao aluno a história das colonizações na perspectiva africana. Tal processo de dominação foi marcado por incessantes lutas de defesa à soberania de cada povo, como bem ressalta Boahen:

Para o africano, o que estava em jogo, na verdade, não era esta ou aquela vantagem a curto ou a longo prazo, mas sua terra e soberania. É precisamente por essa razão que quase todas as sociedades africanas - centralizadas ou não - optaram mais cedo ou mais tarde por manter, defender ou recuperar sua soberania: não podiam aceitar nenhum compromisso que as pusessem em risco, e, de fato, foram numerosos os chefes que preferiram morrer no campo de batalha, exilar-se voluntariamente ou ser desterrados pela força a renunciar sem combate à soberania de seu país (BOAHEN, 2010, p. 11-12).

Com isso, defendo que outras reações ao domínio europeu deveriam, também, ser apresentadas nos manuais didáticos. A resistência do Egito à ocupação inglesa, a Revolução

Mahdista no Sudão, as iniciativas e resistências ocorridas nas Áfricas Ocidental, Oriental e Central à Inglaterra e França, os casos de Madagascar, da Somália e dos estados do Magrebe também poderiam ser postos em evidência por mostrar não mais Áfricas sob domínio europeu, mas Áfricas que resistiram a esse domínio, proporcionando, conforme aponta Mbembe, a ênfase na afirmação de uma interpretação africana das coisas, na criação de esquemas próprios de autogestão de uma história própria (MBEMBE, 2001, p. 15).

Apresentar Áfricas que resistiram contribui para a descolonização dos saberes históricos apontando para a possibilidade de rompimento das narrativas eurocêntricas de conquista. É isso que Boahen defende:

Ver-se-á neles que não há nenhuma evidência em apoio à tese segundo a qual os africanos teriam acolhido com entusiasmo os soldados invasores e rapidamente aceitado a dominação colonial. Na realidade, as reações africanas foram exatamente o inverso. Está bem claro que os africanos só tinham duas opções: ou renunciar sem resistência à soberania e à independência, ou defende-las a qualquer custo. É muito significativo que a maioria dos dirigentes africanos (...) tenha optado sem hesitar pela defesa de sua soberania e independência, a despeito de estruturas políticas e socioeconômicas de seus Estados e das múltiplas desvantagens que sofriam (BOAHEN, 2010, p. 11).

5.5. As narrativas das independências

A História da África colonial é uma notável continuidade de uma tradição: a da resistência dos povos a usurpações e às lógicas estatais de invasão, de dominação e de exploração que repetiam desde séculos, mas que a colonização multiplicou numa escala sem precedentes e que prosseguiram após as independências.

(...) a ocupação da quase totalidade do continente por estrangeiros foi um desafio que punha em causa a própria essência e o dever da africanidade, essa história foi de uma invenção de linguagens de solidariedades de culturas e de práticas que levaram a África às independências e que, continuando a atuar nas sociedades de hoje, constituem o fator determinante e o motor essencial das evoluções do continente negro (M'BOKOLO, 2009, p. 523-524).

Alguns dos fatores que influenciaram os processos de emancipação na África são apresentados nos manuais *História, Sociedade e Cidadania 3*, *História das Cavernas ao Terceiro Milênio 3*, *Contato História 3* e *Por dentro da História 3*. As duas primeiras obras dedicam cerca de três páginas para abordar dois dos movimentos mais relevantes para a retomada da autonomia africana: o pan-africanismo e a negritude. Já o terceiro livro destina apenas uma lauda para tratar das ideologias anti-imperialistas, da Segunda Guerra Mundial e

da Guerra Fria como elementos fomentadores das independências. O último livro apenas trata do pan-africanismo na introdução do capítulo.

Outros elementos relevantes, que também foram motivadores dos processos de independência foram o nacionalismo - citado apenas por Braick e Mota -, os movimentos políticos anti-coloniais, a ebulição religiosa e cultural, as atividades sindicais, o crescimento dos movimentos grevistas e o nascimento do jornalismo político (DIOP, 2010, p. 87). Os efeitos da Segunda Guerra Mundial foram somente discutidos pelos autores de *Contato História 3* (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 176). Conforme o manual, a experiência durante o conflito fez com que os africanos refletissem a respeito da condição de colonizados e passassem a defender o direito de autodeterminação dos povos. Diop defende esse pressuposto:

A Segunda Guerra Mundial teve papel particularmente importante, como catalisadora. Este conflito não ensinou a Europa a ser menos imperialista, mas instruiu a África no sentido de ser mais nacionalista e, neste último continente, também estimulou a tomada de consciência política. As massas camponesas, esgotadas pelo esforço da guerra escutaram, com especial atenção, os dirigentes surgidos muito rapidamente, no momento da eleição de deputados para a Assembleia Nacional Francesa. O sistema colonial se tornara tão intolerável a ponto de permitir o combate, lado a lado com o colonizador, em prol da liberdade (DIOP, 2010, p. 87).

O pan-africanismo, para Boulos Júnior, “se baseava na noção de que todos os africanos e seus descendentes pertenciam a uma mesma raça e que, cientes de sua condição de oprimidos, deviam se unir e lutar pela libertação”. O autor afirma ainda que “a noção de raça dos defensores do pan-africanismo era diferente da dos europeus daquela época; para eles, raça era um elemento ordenador, capaz de unir e conferir identidade aos diferentes povos negros da África na luta contra seus opressores” (BOULOS JÚNIOR, 2010, p. 147). Por fim, Boulos Júnior complementa as informações apresentadas aos leitores por meio de um box “Para saber mais”, onde há um texto da historiadora Leila Hernandez⁹³ a respeito do jamaicano Marcus Garvey, ícone do pan-africanismo.

Boulos Júnior (2016, p. 149) contextualiza negritude como movimento que teve como marco inicial o lançamento da revista *L'etudiant noir* (O estudante negro) no ano de 1934. Além disso, aponta o martinicano Aimé Césaire, o franco-guianês León Damas e o senegalês Léopold Senghor, diretores do periódico, como personalidades fundadoras do movimento. Para ele a negritude foi:

⁹³ HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula: visita à História Contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005, p. 144-145.

(...) um movimento político e literário levado adiante por intelectuais estadunidenses, antilhanos e africanos empenhados em estimular a consciência e o orgulho em ser negro; valorizar as manifestações de matriz africana e opor-se aos modelos literários europeus enfatizando a liberdade criadora dos negros (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 149).

A relevância do movimento também é mostrada por Braick e Mota:

(...) os adeptos da ideia de negritude defendiam que os laços culturais estavam acima das fronteiras políticas e proclamavam a união dos povos africanos e de seus descendentes fora da África em torno da tarefa de resgatar raízes da África primordial, o orgulho africano asfixiado pela colonização. Inicialmente um movimento artístico e literário, a negritude aos poucos se transformou em uma bandeira de muitos africanos e afrodescendentes, em busca de uma identidade e de uma ancestralidade negras (BRAICK; MOTA, 2016, p. 130).

Trechos do próprio intelectual Aimé Césaire são reproduzidos no manual.

Primeiro os pretos são subordinados: ‘uns idiotas e brutos’, diziam. Em seguida dirigiam a eles um olhar mais indulgente; diziam: ‘eles não são tão ruins quanto parecem’, e tentaram formá-los; eles foram assimilados: eles foram à escola dos senhores. ‘As crianças grandes’, diziam, pois apenas uma criança fica eternamente na escola dos mestres. Os jovens pretos de hoje não querem nem a subordinação, nem a assimilação. Eles querem emancipação (CÉSAIRE, 1935 apud BRAICK; MOTA, 2016, p. 130)⁹⁴.

As fotos de Marcus Garvey, Léopold Sédar Senghor e Aimé Césaire compõem as páginas que discutem o pan-africanismo e a negritude. Diante de tantas outras imagens que depreciavam e desumanizam o negro, conforme apresentado no capítulo anterior, estas têm caráter emancipatório. Elas revelam ao estudante uma intelectualidade negra que lutou de variadas formas pelo combate ao racismo e a favor das emancipações africanas.



Figura 61:
grafite representando Aimé Césaire, escritor martinicano e um dos fundadores do movimento da negritude (BRAICK; MOTA, 2016, p. 130).



Figura 62:
o poeta e ativista Aimé Césaire em 1949 (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 149).

⁹⁴ CÉSAIRE, Aimé. *Jeunesse noire et assimilation* (1935). In: LEVY, Miriam de Andrade. *Palavras ao vento: os novos ares da crioulidade diante do turbilhão da negritude*. Dissertação de mestrado em Letras Neolatinas apresentada na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2009, p. 16.



Figura 63:
Léopold Sédar Senghor, poeta e intelectual
senegalês (BRAICK; MOTA, 2016, p. 130).



Figura 64:
Marcus Garvey em fotografia de 1940
(BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 148).

Considero importante a discussão acerca do pan-africanismo; no entanto, ela precisa ser ampliada. É relevante mostrar ao aluno que esse movimento teve diversas fases e que em cada uma delas a concepção de raça foi postulada de forma diferenciada, tendo recebido influência de variadas tradições teórico-metodológicas, passando pelo debate em torno da história, estética, subjetividade, economia-política e cultura (BARBOSA, 2011, p.149). O pan-africanista Alexander Crummel, por exemplo, pregou o cristianismo e a união africana para o melhoramento da *raça negra*; já L. Horton fez crítica à noção biológica de raça (BARBOSA, 2011, p. 136).

Sabe-se que o movimento pan-africanista teve sua origem fora da África entre intelectuais da diáspora⁹⁵ que falavam e escreviam em línguas europeias. Teve início na década de 70 do século XIX em que a ideia de raça era central sobre a unidade do negro. De acordo com o historiador Muryatan Barbosa (2011, p. 136), “Na América, a questão central era o colonialismo interno, ou seja, a subalternização do negro nas sociedades nacionais americanas. Na África, o problema crucial era o colonialismo externo, com destaque para a discussão dos intelectuais negros estadunidenses sobre a formação da Libéria”. A segunda geração pan-africanista, formada a partir de 1920, apresentou perspectivas bastante homogêneas: a cultural,

⁹⁵ Cuffee, Martin Delany, Booker T. Washington, Alexander Crummel, J. A. Horton, Bishop James Johnson, Edward Blyden, Marcus Garvey, W. E. Du Bois e Silvester Williams foram ativistas que se destacaram na primeira fase do pan-africanismo, compreendida entre 1870 e 1920 (BARBOSA, 2001, p.136).

ligada à literatura e às artes, e a histórica, vinculada às interpretações historiográficas da unidade afro-negra, com destaque para o senegalês Cheikh Anta Diop.

Boulos Júnior aponta Serra Leoa e Libéria como lugares míticos para o movimento pan-africanista (2016, p. 147); no entanto, não esclarece ao aluno a forma como esses países foram constituídos. A Libéria foi fundada no ano de 1917 com a função de abrigar escravizados afro-americanos libertos para contribuir para o branqueamento dos Estados Unidos. Cabe ressaltar que boa parte das pessoas enviadas não queria deixar os Estados Unidos. A opinião era dividida entre deixar o país ou partir para a terra inventada (AKPAN, 2010, p. 835-836). A nova nação, como a Etiópia, não entrou na partilha e, portanto, não foi dominada por europeus; por esse motivo, construiu-se um imaginário de que seria o melhor lugar para se viver no continente. A população nativa do recém-criado país, pertencente a cerca de dezesseis povos, não aceitou os afro-americanos, de etnias diversas, que tinham o inglês como idioma. Inúmeros conflitos ocorreram entre os recém-chegados, tidos como estrangeiros que usavam o idioma e professavam a religião protestante dos colonizadores (AKPAN, 2010, p. 842-846). Já Serra Leoa foi constituída para abrigar os escravizados libertos pela frota britânica de repressão ao tráfico. Africanos oriundos das mais variadas partes do continente e pertencentes a etnias diversas foram simplesmente jogados em um território estranho, convertidos forçadamente ao cristianismo e submetidos ao esquema de comércio britânico.

Quanto à negritude, Braick e Mota (2016, p. 131) traçam ponderações acerca do movimento. Para as autoras, tal movimento sofreu críticas por apresentar uma visão idílica e glorificada dos valores africanos, sendo desse modo simplista ao considerar os diferentes povos da África como unidade. Tal visão estava em conformidade com o colonizador, que ignorou as diferenças étnico-culturais presentes em toda a extensão do continente.

Ponderações acerca do tema também são apresentadas por Barbosa (2012, p. 146). De acordo com o historiador, ao se tornar presidente do Senegal, Senghor passou a defender uma posição branda da negritude, postulando que esta deveria ser entendida não como uma oposição à civilização ocidental, mas como sua complementação, via miscigenação. Decretou que a tradição cultural francesa deveria continuar tendo influência na formação das nações africanas.

Discutir, no ambiente escolar, as potencialidades, contradições e polêmicas que envolveram o pan-africanismo e a negritude não subtrai desses movimentos o caráter antirracista e anticolonialista. Ao contrário, acredito que mostrar ao estudante que os povos africanos resistiram a todo o momento à dominação e que as independências não aconteceram por mera concessão dos governantes europeus - mas por meio de muita luta e pelo surgimento

de uma intelectualidade africana e diaspórica com concepções diversas - contribui para o aprendizado de uma história da África descolonizada. Boulos Júnior e as autoras de *História das Cavernas ao Terceiro Milênio 3* contribuem, em parte, para isso.

Cada manual trata a História das independências por caminhos diversos. Alguns autores, como os de *Contato História 3* e *História Global 3*, optaram por tratar as independências de modo generalizado, conferindo pouquíssima informação acerca da libertação das colônias belgas, francesas (Tunísia, Marrocos), inglesas (Nigéria e Serra Leoa), portuguesas (Angola) e espanholas. Boulos Júnior em *História, sociedade e cidadania 3* preferiu citar dois países vinculados à Grã-Bretanha: Gana e Quênia. O primeiro com emancipação negociada e o segundo com libertação conquistada por meio da luta armada. O autor segue tratando das regiões ligadas a Portugal-Angola, Moçambique e Guiné Bissau e conclui mostrando as “terras congolosas”, relacionadas à Bélgica. As autoras de *História das Cavernas ao Terceiro Milênio 3* usam amostras de cada colonizador: Gana (Grã-Bretanha), Argélia (França) e “império português”, omitindo a Bélgica. O manual *Por dentro da História 3* segue a mesma linha, discutindo, com mais profundidade, os casos da Argélia (França) e do Congo Belga. A respeito do império inglês (Nigéria, Quênia, Tanzânia e Uganda) há uma abordagem curta e superficial. O império português (Angola e Moçambique) é discutido com mais riqueza de detalhes. O domínio espanhol é abordado apenas em *Contato História 3*, conforme tabela abaixo:

Tabela 23	
Independências africanas narradas nos livros didáticos	
Livro didático	País ou região com independência narrada
História das cavernas ao terceiro milênio 3	Gana, Argélia e império português.
História, Sociedade e Cidadania 3	Gana, Quênia, Angola, Moçambique, Guiné Bissau e terras congolosas.
Por dentro da História 3	Argélia, Congo Belga, império inglês (Quênia, Nigéria, Tanzânia e Uganda) e império português.
História Global 3	Colônias britânicas, colônias francesas, colônias belgas e colônias portuguesas.
Contato História 3	Países sob o domínio inglês (Nigéria e Serra Leoa), belga (Congo Ruanda e Burundi), francês (Tunísia e Marrocos), espanhol e português (Angola).

Fonte: BOULOS JÚNIOR, 2016, p.146-157; BRAICK; MOTA, 2016, p. 126-145; COTRIM, 2016, p. 155-169; DIAS; CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, p. 127-135; GRINBERG; PELEGRINI, 2016, p. 174-183.

A independência de Gana, ocorrida em 6 de março de 1957, foi narrada como caso específico em *História das Cavernas ao Terceiro Milênio 3* e em *História, Sociedade e Cidadania 3*. As autoras do primeiro livro conferem a Gana a vanguarda nos processos de independência, com conseqüente influência entre as colônias francesas e belgas:

O primeiro passo nesse processo foi dado em Gana, em 1957, quando Kwame Nkrumah proclamou a independência da região. Socialista declarado, Nkrumah foi o primeiro chefe de Estado negro na África moderna. Na visão dele, a independência de Gana só teria sentido quando todas as colônias africanas se libertassem do colonialismo europeu. Assim, em vez da unidade negra, proposta pelo movimento da negritude, o líder africano defendia a unidade política e econômica de toda a África contra as potências imperialistas (BRAICK; MOTA, 2016, p 133).

Boulos Júnior constrói sua narrativa mostrando a estratégia da Grã-Bretanha em incentivar a tensão entre as sociedades locais para desenvolver seus interesses econômicos. A habilidade de Nkrumah para fazer o oposto, ou seja, defender a união dos grupos regionais (Achanti, Ewe e Ga) para formar a “nação ganense” é ressaltada. Tal iniciativa levou o líder pan-africanista a organizar um amplo movimento de desobediência civil que forçou a Inglaterra a negociar a gradativa independência da região (BOULOS JÚNIOR 2016, p.150). A foto de Nkrumah portando trajés típicos de seu país é apresentada aos leitores.



Figura 65: foto de Kwame Nkrumah (BOULOS JÚNIOR 2016, p. 150).

Outras informações a respeito do líder ganês são exibidas através de um box:

(...) foi o primeiro chefe de governo negro da África contemporânea. Ele estudou nos Estados Unidos e concluiu o doutorado na Inglaterra. Sua tática de luta para alcançar a independência foi a resistência pacífica inspirada nos ensinamentos do líder indiano Mohandas Gandhi. Seu discurso mesclava ideias socialistas e pan-africanas (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 150).

Tanto Boulos Júnior como Braick e Mota associaram a Gana o pioneirismo nos processos de independência; no entanto, omitiram que, em 1957, outros países africanos como a Etiópia, a Libéria, a África do Sul, o Egito, a Líbia, o Sudão, o Marrocos e a Tunísia já eram independentes. Outra ausência diz respeito à relação entre Gana e Togo. Este último país foi dominado primeiramente pela Alemanha e, posteriormente, fracionado entre a França e a Inglaterra. A Costa do Ouro correspondia ao território da atual Gana e à parte inglesa do Togo. Isso implicou que o Togo inglês também se tornou independente em março de 1957.

Duas considerações relevantes, não apontadas explicitamente nos manuais didáticos, dizem respeito aos interesses dos ingleses na África Ocidental e à importância dos partidos no processo de emancipação da Costa do Ouro. Para M'Bokolo (2009, p. 580), a Inglaterra primava pela manutenção do seu “império”. Suas preocupações estratégicas eram manter o papel importante no comércio mundial e garantir a permanência de seus abastecimentos em matérias-primas, além de assegurar uma rede de bases militares para salvaguardar seus interesses. No entanto, seu grande foco de interesse estava no Quênia, na parte oriental africana. Sendo assim, desde 1954, em virtude de toda a movimentação política na Costa do Ouro, o Reino Unido já tinha consciência de que as independências estavam por vir.

Os livros didáticos conferem a Kwame Nkrumah o êxito no processo de independência da Costa do Ouro, sem apontar a importância que os partidos políticos tiveram como fomentadores da emancipação. De acordo com Suret-Canale e Boahen (2010, p. 199), uma gama de associações políticas nasceu na região na década posterior ao fim da Segunda Guerra Mundial. Os partidos eram vinculados às massas, cujos militantes eram recrutados tanto nos meios urbanos como rurais. Eles eram sustentados por antigos militares, pelos sindicatos, pelos estudantes, por agricultores, por negociantes e pelos chefes locais. Eram estruturados com escritórios, slogans, camionetes de propaganda, sistemas de som e gráficas. Além disso, pessoas trabalhavam em tempo integral nos âmbitos nacional, regional e local. Elas possuíam condições necessárias para apresentar as proposições até nas comunidades mais isoladas. Por fim, alguns dos partidos estavam aptos a empregar todos os meios, pacíficos ou violentos, constitucionais ou anticonstitucionais, em escala local ou internacional, para atingirem seus objetivos. É por essas razões que as autoridades não podiam ignorá-los.

A emancipação do Quênia, que ocorreu em 1963, é retratada em *História, Sociedade e Cidadania 3*. O autor, que abordou a libertação de Gana, situada na parte Ocidental da África, parte agora para o lado oriental do continente. A narrativa gira em torno da reação dos Kikuyu, sociedade mais numerosa da região, aos britânicos. Da resistência nasceu a organização

guerrilheira Mau Mau, que combateu arduamente o colonialismo. A figura de Jomo Kenyatta, líder e primeiro presidente, ganha fotografia e destaque em box.



Figura 66: fotografia de Jomo Kenyatta (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 150).

Na luta contra o colonialismo, Jomo Kenyatta liderou o Kanu (União Nacional Africana do Quênia), partido nacionalista que defendia a redistribuição das terras aos africanos. Governou seu país de 1964 a 1978, tendo conseguido se impor aos diferentes grupos étnicos, o que lhe garantiu certa estabilidade política (BOULOS JÚNIOR 2016, p. 150).

As informações prestadas por Boulos Júnior estão de acordo com Twaddle (2010, p. 277-280). Para o historiador, os colonos ingleses que viviam na região eram detentores da maioria das propriedades. Além disso, foram beneficiados pela grande proximidade de unidades militares e pelo papel de fornecedores ao Oriente Médio. Esse fator gerou revolta entre os africanos empregados nas propriedades. A organização Mau Mau foi gestada nesse contexto de insatisfação. O levante se constituiu como uma revolta dos sem-terra contra a política de modernização da agricultura imposta a força, tendo sido um movimento anticolonial que deu voz a antigas resistências. A força do movimento fez com que dirigentes britânicos tivessem dificuldades em manter sob controle todas as agitações da região. Eles subestimaram as ações diretas contra a propriedade privada e as consequências dos levantes, marcadas pela onda de assassinatos, em decorrência de sua repressão.

Já a independência da Argélia, liderada pela Frente de Libertação Nacional (FNL), aconteceu via luta armada. A guerra por emancipação, advinda entre os anos 1954 e 1962, se prolongou por oito anos e contribuiu para a acelerar a libertação da Tunísia e do Marrocos. A

luta por liberdade gerou 1 milhão de argelinos mortos, 2 milhões de desabrigados e 10.000 casas e edifícios destruídos. Nessa direção:

Nenhuma outra nação africana pagou um preço tão elevado e trágico pela sua independência. Mas, graças a sua luta heroica, os argelinos facilitaram objetivamente o combate político das outras colônias francesas. A guerra da Argélia mostrou claramente ao povo francês e aos seus dirigentes a futilidade do antigo sistema colonial, forçando-os a reconhecer o direito de todas as nações à autodeterminação (MAZRUI, 2010, p. 165-166).

Tal independência é descrita em três manuais: *Por dentro da História 3*, *História das Cavernas ao Terceiro Milênio 3* e *História Global 3*. O primeiro e o segundo livros (BRAICK; MOTA, 2016, p. 134/ CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, p. 128) conferem mais detalhes ao movimento. Informam ao aluno a importância dele para a eclosão de outras libertações em países próximos, levando em consideração a condição desigual na qual viviam argelinos e a minoria francesa que controlava as terras e as riquezas, bem como as reações do governo francês e as consequências em número de mortos. Já Cotrim, sinteticamente, aponta o país como o exemplo de ex-colônia francesa que se libertou pela luta armada, diferentemente de Camarões, Senegal, Madagascar, Costa do Marfim e Mauritânia, que, segundo autor, adquiriram autonomia de “forma pacífica” (COTRIM, 2016, p. 168).

As informações sobre a Argélia prestadas pelos autores dos livros didáticos estão em consonância com M’Bokolo (2009, p. 582). No entanto, algumas considerações podem ser feitas no que tange à política colonial francesa. Esta, segundo o historiador, teve caráter pesado, sendo marcada pela imposição do trabalho forçado. Foi somente através de muitas reivindicações que algumas concessões foram conquistadas. A prática de colonização da França diferiu-se da britânica por dois motivos. Primeiro, os franceses encaravam as colônias como um bloco, impondo-lhes um mesmo ritmo de evolução. Depois, os progressos realizados dependeram mais de concessões ditadas pelos acontecimentos, como no caso da Argélia, do que por antecipações.

A história da emancipação do Congo Belga, que já foi Zaire e que hoje é a República Democrática do Congo, ganha voz nos manuais *Por dentro da História 3* (CERQUEIRA, PONTES, SANTIAGO, 2016, p. 130), *História, Sociedade e Cidadania 3* (BOULOS, JÚNIOR, 2016, p. 151) e *Contato História 3* (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 178). Os dois primeiros manuais relatam as atrocidades da Bélgica pela imposição do trabalho forçado, o racismo extremo e a absurda falta de direitos. A relevância da figura de Patrice Lumumba é

exibida em foto e na citação de texto escrito pelo cientista social congolês erradicado no Brasil Kabenguele Munanga, em parceria com o historiador Carlos Serrano.



Figura 67: foto de Patrice Lumumba (BOULOS, JÚNIOR, 2016, p.151).



Figura 68: foto de Patrice Lumumba (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 178).

A revolta dos congolese ganhou unidade e comando com Patrice Lumumba, que se colocou à frente do Movimento Nacional Congolês (MNC), fundado em 1957. No Congresso Pan Africano realizado em 1958, na capital de Gana (Acra), Lumumba tornou-se conhecido e estimado por outros líderes africanos com um discurso no qual afirmava: Abaixo o imperialismo, abaixo o racismo, o tribalismo; viva a nação congolese, viva a África independente (MUNANGA; SERRANO, p. 40 apud. BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 151)!

O processo de independência do Congo belga, apontado pelos livros didáticos, é ressaltado por M'Bokolo (2009, p. 239-248). A região possuía economia inserida na era industrial, com agricultura de traços coloniais. As cidades eram compostas por uma pequena burguesia negra e por massas do proletariado industrial e do subproletariado, insatisfeitas e impacientes. Essa disparidade conferia à região enormes desigualdades. O processo de emancipação foi negociado pelas forças políticas. No entanto, não foi passivo: organizações partidárias que denunciavam a violência, o racismo e as desigualdades foram responsáveis pela emancipação.

Já as colônias portuguesas no continente africano tinham caráter de povoamento. Suas populações eram formadas por muitos portugueses ou descendentes, com crescente afluxo desde 1945. Portugal estava em vias de crescimento e tinha necessidade vital das colônias. Elas eram abastecedoras de matérias-primas baratas. Além disso, contribuía para o escoamento privilegiado para o país, fator de equilíbrio para a balança comercial, o que fazia com que

Portugal encarasse os movimentos anticoloniais com repressão violenta. Tal reação gerou um enorme número de mortos e feridos (M'BOKOLO, 2009, p. 583).

As independências de Angola, Moçambique e Guiné Bissau, datadas entre 1974 e 1975, são retratadas em *História, Sociedade e Cidadania 3*. No manual *Contato História 3* o assunto leva o subtítulo “Domínio português”. Já em *História Global 3* o tema é exibido como “Colônias portuguesas”. Em *História das Cavernas ao Terceiro Milênio 3* e *Por dentro da História 3* o conteúdo é tratado como “Império Português”. Os arquipélagos de Cabo Verde e São Tomé e Príncipe são apenas citados, nenhum autor se dedica detalhadamente às independências dos países.

As lutas pela independência, seus líderes e os movimentos de luta armada são destacados em quatro livros didáticos. A exceção, *História Global 3*, silencia as lutas e considera a Revolução dos Cravos portuguesa como fator único para as libertações:

A resistência portuguesa à descolonização africana somente se desfez com a revolução de 25 de abril de 1974, conhecida como Revolução dos Cravos, que pregava o estabelecimento da democracia em Portugal e o fim do colonialismo. (...) O fim do regime salazarista abriu caminho para a independência das colônias portuguesas de Guiné Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Moçambique e Angola (COTRIM, 2016, p. 168).

Salazar saiu do poder em 1974, mas não podemos associar as independências à sua deposição, o que iria desconsiderar todas as lutas e associações políticas travadas pelos africanos. Para M'Bokolo (2009, p. 583), o movimento da descolonização estava misturado à luta contra Salazar. No entanto, não foi sua queda que determinou as independências, mas sim as organizações políticas, intelectuais e militares gestadas em período anterior.

Os demais livros didáticos destacam a historicidade do Movimento pela Libertação de Angola (MPLA), da Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA), da União Nacional pela Independência de Angola (Unita), da Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo) e da Resistência Nacional Moçambicana (Renamo) e do Partido Africano de Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC). Sobre o tema, disserta Boulos Júnior:

Na década de 1960, esses três partidos africanos partiram para a luta armada usando como tática a guerra de guerrilhas. Os guerrilheiros africanos se valiam do conhecimento da vegetação local e das armas conquistadas dos portugueses. Os portugueses, por sua vez, os reprimiam violentamente, dizimando populações inteiras pelo emprego de armas químicas como o napalm (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 152-153).

As lideranças durante as lutas por independência são enunciadas com textos e fotos. Ganham destaque as figuras de Amílcar Cabral, líder na Guiné-Bissau e no Cabo Verde, Samora Machel, da Frente de Libertação de Moçambique e Agostinho Neto, presidente do Movimento Popular de Libertação de Angola.



Figura 69: foto de Amílcar Cabral (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 152).



Figura 70: foto de Agostinho Neto (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 153).



Figura 71: mural com pintura representando Samora Machel (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 153).

Para M'Bokolo (2009, p. 710), a complexidade dos processos sociais, políticos e culturais que envolveram as independências constitui um dos sinais mais seguros da vitalidade africana. No entanto, essa vitalidade ficou parcialmente apresentada nos livros didáticos, porque o lugar que a história das emancipações africanas ocupa nesses manuais escolares precisa ser ampliado. A abordagem da intelectualidade africana, dos processos de luta, dos casos particulares de alguns países e dos nomes e fotos de líderes como Kwame Nkrumah, Jome Kenyatta, Patrice Lumumba, Amílcar Cabral e Agostinho Neto já constitui um passo para a

compreensão do protagonismo dos povos africanos nas árduas lutas pela libertação. Mesmo assim, precisam ganhar amplitude no interior da obra. É necessário conferir ao conteúdo mais capítulos, o que aumentaria a possibilidade de tratar com mais riqueza de detalhes e complexidade histórias tão diversas e heterogêneas.

5.6. Temas da África contemporânea

Os temas vinculados à África contemporânea foram desenvolvidos de modo distinto em cada manual; alguns foram priorizados, outros tiveram abordagem sintética e outros foram omitidos. Os assuntos abordados foram: os desafios dos novos estados e as fronteiras africanas; o apartheid; o genocídio em Ruanda; a fome, as guerras e as tragédias; a diáspora africana pós-colonial; a música, a literatura e o cinema africano. A tabela aponta o tema e o livro didático ao qual está vinculado.

Tabela 24 Temas da África Contemporânea	
Tema	Livros Didáticos
Os desafios dos novos estados africanos	Contato História 3 História das Cavernas ao Terceiro Milênio 3
As novas fronteiras africanas	Contato História 3 História das Cavernas ao Terceiro Milênio 3
O apartheid	História Global 3 História, Sociedade e Cidadania 3 História das Cavernas ao Terceiro Milênio 3 Por dentro da História 3 Contato História 3
Genocídio em Ruanda	História das Cavernas ao Terceiro Milênio 3
Fome, guerras e tragédias	Por dentro da História 3
A nova diáspora africana	História das Cavernas ao Terceiro Milênio 3
A literatura africana	Contato História 3 Por dentro da História 3
O cinema africano	Contato História 3
A música africana	Contato História 3

Fonte: BOULOS JÚNIOR, 2016, p.146-157; BRAICK; MOTA, 2016, p. 126-145; COTRIM, 2016, p. 155-169; DIAS; CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, p. 127-135; GRINBERG; PELEGRINI, 2016, p. 174-183.

Anderson Oliva (2009, p. 148), no ano de 2009, analisou como dez livros didáticos retratavam a África contemporânea. Entre as produções investigadas o historiador constatou que nove delas abordavam o tema do apartheid, sete falavam de guerras civis, conflitos étnicos e massacres, cinco sobre miséria e fome e três a respeito de epidemias e doenças. Todas essas temáticas fazem parte dos cinco assuntos abordados nos manuais que analiso. Destaco apenas dois avanços. O primeiro está em *Contato História 3* que, embora aborde a complexidade do período pós-independência, optou por evidenciar que também é possível

produzir conhecimento na África ao destacar produções literárias, musicais e cinematográficas. O Segundo está, majoritariamente, no livro *História, Sociedade e Cidadania 3*, pela ênfase aos intelectuais da diáspora que gestaram o pan-africanismo e aos líderes que protagonizaram as emancipações. Os demais manuais escolares construíram narrativas que condizem com todas as representações do continente presentes nos grandes veículos de comunicação. A imigração, as guerras, as tragédias, o genocídio e a fome são elementos latentes em diversas nações africanas; no entanto, não podemos usá-los como representação única de povos tão diversos.

5.6.1. Os desafios dos novos estados africanos

Para Mbembe (2004, p.180), as emancipações representaram, nos países africanos, uma experiência de emergência, insurreição e interrogação sobre cada comunidade. Foi um momento de separação e bifurcação das linguagens e reposição das autoridades. O período foi marcado: pelo multipartidarismo administrativo; pelas eleições viciadas, seguidas da dificuldade de derrubar governos pelas urnas; pelo homicídio como a única maneira de passagem de poder; pela migração motivada pela busca das populações por encontrar alternativas para a sobrevivência; pela criminalidade e ilegalidade.

As considerações do autor apontam cinco tendências que dizem respeito à democracia na África: a ausência de pensamento democrático, o retrocesso da perspectiva de revolução social radical, a senilidade crescente dos poderes negros, o aumento do número de pessoas que desejam viver fora do seu país e as guerras e insurreições de longo prazo. Segundo ele, a consolidação da democracia só se dará se apoiada por forças sociais e culturais organizadas. Três forças atrasam a democratização do continente: “uma certa” economia política, um certo imaginário de poder e cultura e estruturas sociais que mantêm as antigas máscaras (MBEMBE, 2004, p. 180-183).

Os desafios para a construção das novas nações africanas após os processos de independência, conforme ressalta Mbembe, envolveram aspectos como a formação dos Estados, as fronteiras e as práticas dos novos governantes. Esses temas foram pouco discutidos nos livros didáticos. Tal debate carrega a potencialidade de mostrar ao estudante o caráter devastador das colonizações e a complexidade dos processos emancipação. Elaigwu e Mazrui discutem como as elites políticas reproduziram práticas do colonizador:

(...) problemas concernentes à modificação das instituições impuseram-se às elites herdeiras do passado colonial. As estruturas coloniais e inclusive as

estruturas políticas pré-coloniais (como a chefatura) persistiram, tornando por vezes difícil o processo de edificação do Estado. Ademais, em razão do interesse das elites pós-coloniais em consolidar o poder central por elas herdado, aos dirigentes não se lhes permitia realizar mudanças nas instituições ou nas estruturas (ELAIGWU; MAZRUI, 2010, p. 560).

No manual *Contato História 3*, a discussão proposta por Elaigwu e Mazrui, é abordada. O autor faz menção à formação das novas elites e às relações de dependência com os antigos países colonizadores:

As novas elites africanas que surgem dessas relações eram proprietários de grandes indústrias, bancos e fazendas e mantiveram o modelo de exploração econômica implantado pelas antigas elites europeias, fundamentado em latifúndios monocultores e em empresas estrangeiras que continuaram a explorar os recursos do país (...). Por isso, apesar de muitos países africanos serem grandes produtores de alimentos, sua população permaneceu vítima da desnutrição e da fome, além de continuarem dependentes da importação de outros produtos essenciais, como roupas e medicamentos (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 180).

As guerras civis que envolveram Angola e Moçambique no período posterior às independências foram retratadas nos livros *História das Cavernas ao Terceiro Milênio 3* e *Contato História 3* (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 179). O debate a respeito do pós-independência é uma temática valiosa para ser abordada em sala de aula. A condução do professor, que deve buscar com o aluno outras fontes para mediar o debate, pode ser pautada em torno do valor da emancipação, do militarismo e da postura das elites locais:

Em Moçambique e em Angola, contudo, a emancipação não pôs fim aos conflitos. Uma guerra civil envolvendo as principais facções políticas se alastrou pelos dois países. O conflito expressava, além de diferenças, o jogo de interesses que marcaram a Guerra Fria, estando as facções combatentes ligadas ao bloco capitalista ou ao socialista. As Guerras terminaram em 1992 (Moçambique) e 2002 (Angola), deixando um rastro de destruição e mais de 1 milhão de mortos (BRAICK; MOTA, 2016. P. 136).

Além do debate que diz respeito às posturas dos novos governantes, outros aspectos que englobam a complexidade do período pós-independência são discutidos por M'Bokolo (2009, p. 629-631) Para o historiador, os novos estados independentes tiveram que lidar com algumas questões. A primeira delas diz respeito à soberania. Os povos africanos esperavam que seus novos dirigentes estabelecessem estratégias, ações e realizações que fomentassem a ruptura completa com o país colonizador. No entanto, tal aspiração não aconteceu de forma imediata. A segunda questão se relaciona às tensões e conflitos vinculados ao contexto mundial da Guerra

Fria. Alguns governantes aderiram às políticas capitalistas já vinculadas à antiga colônia, outros foram simpáticos ao socialismo, mesmo sem ter aderido ao marxismo/leninismo, outros, ainda, almejavam equilíbrio entre os dois campos, mantendo-se, predominantemente, do lado ocidental. Com efeito, estados africanos, na tentativa de alcançar a emancipação política completa, se viram divididos entre os desafios da Guerra Fria. Tal divisão pesou sobre a unidade africana e sobre seu desenvolvimento econômico e social. A última questão diz respeito aos impactos que a globalização foi causando, gradativamente, no continente. As trocas comerciais e os fluxos financeiros internos foram afetados pela nova organização da produção mundial decorrente da estratégia das grandes empresas multinacionais desde os anos 80.

5.6.2. As novas fronteiras africanas

As autoras de *História das Cavernas ao Terceiro Milênio 3* e os autores de *Contato História 3* abordam a questão das fronteiras na África, depois dos processos de independência. A discussão tem extrema relevância para se pensar a África contemporânea. De acordo com Braick e Mota (2016, p. 140), os diversos conflitos étnicos reformularam e revigoraram as divisas africanas. As disputas envolviam lideranças locais, antigas potências imperiais e os principais atores da guerra fria, Estados Unidos ou União Soviética.

O texto é seguido de dois mapas comparativos. O primeiro exhibe as fronteiras políticas africanas, o segundo apresenta a divisão étnico-linguística. Se bem exploradas, as informações contidas no mapa podem conduzir o estudante a uma pesquisa detalhada a respeito dos grupos sociais africanos na contemporaneidade.

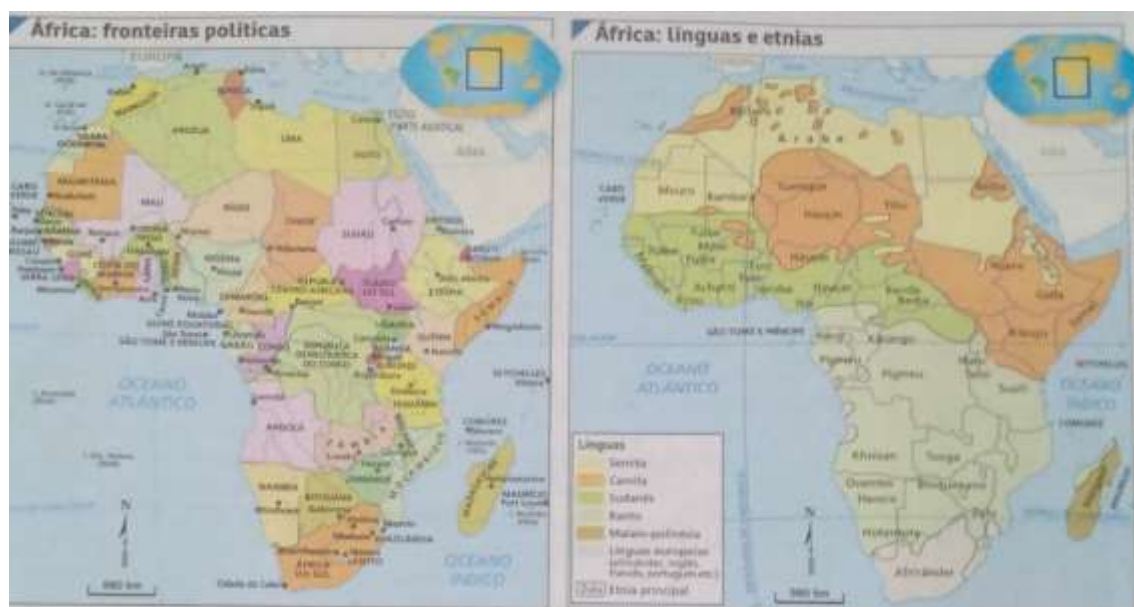


Figura 72: FERREIRA, Graça Maria Lemos. Atlas geográfico: espaço mundial. São Paulo: Moderna, 2010, p. 81 e 83 (BRAICK; MOTA, 2016, p. 140).

A questão sobre as fronteiras africanas no manual *Contato História 3* foi desenvolvida sucintamente, em um box. De acordo com os autores:

Os governantes dos países africanos independentes mantiveram grande parte das fronteiras artificiais estabelecidas pelos europeus. Essas fronteiras desrespeitaram a distribuição tradicional das etnias africanas pelo continente. Com isso, pessoas de etnias diferentes foram obrigadas a conviver em um mesmo país, enquanto pessoas da mesma etnia passaram a viver separadas, em países diferentes (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 180).

A discussão levantada por Braick e Mota e pelos autores de *Contato História 3* potencializa a influência dos antigos colonizadores na organização das fronteiras africanas após as independências. O tema é abordado com mais profundidade por Döpcke (1999, p. 86). Para o historiador, a configuração fronteiriça das novas nações não seguiu, necessariamente, as linhas determinadas pelos países colonizadores. Na verdade, houve uma série de discordâncias, entre 1956 e 1963, que envolveu as elites locais e as nações europeias. As principais contestações contra a utilização das divisões coloniais como fronteiras na África independente estavam relacionadas a questões internas e externas. A primeira se refere aos nacionalistas africanos que discordaram da divisão das fronteiras coloniais como algo contrário aos interesses da população local que, em alguns casos, estava etnicamente dividida entre os novos estados. Com isso, houve inúmeras manifestações de povos que queriam ampliar seu território, tendo como argumento primordial a não apartação de grupos ancestrais, como no Marrocos, na Somália, em Gana e no Togo. A segunda diz respeito à França, que lutava pela preservação das

grandes federações coloniais (África Ocidental Francesa e África Equatorial Francesa), sendo assim contrária à fragmentação de seus antigos territórios coloniais em Estados separados.

Na visão de M'Bokolo (2009, p. 651-653), a divisão regional interna dos estados foi alterada em nome do federalismo e da descentralização. As fronteiras externas foram pouco mudadas, embora tenha ocorrido uma série de disputas de discordâncias. De acordo com o historiador, no final do século XX, 87% das fronteiras eram resultantes dos acordos anteriores entre as potências coloniais. M'Bokolo entende as questões fronteiriças no contexto pós-independências mais como um campo de disputa interno do que externo, sendo, por sua vez, resultado de alianças, agrupamentos, fusões e separações que repercutiram no comportamento e nas práticas dos estadistas. Segundo o historiador:

Aceita de boa ou má vontade pela maioria dos “países da independência” como mal menor, a estabilidade das fronteiras saídas da descolonização não deixou de produzir efeitos nos comportamentos e nas práticas dos homens de estado, assim como nos processos identitários que afetaram as sociedades africanas. No interior desses territórios, o nacionalismo banalizou-se inclusive nas suas formas mais exclusivistas e mais violentas (M'BOKOLO, 2009, p. 653).

Cabe ressaltar que não há como traçar um quadro geral a respeito da configuração das fronteiras de cada estado africano no período posterior às independências. Em todos os países houve práticas diversas no domínio cultural, no ensino e a nível dos símbolos (bandeiras e hinos), para garantir maior visibilidade às nações nascentes (M'BOKOLO, 2009, p.653). Conflitos e litígios entre as sociedades repartidas pelas fronteiras coloniais e entre territórios fronteiriços considerados ricos existiram de toda forma. As resoluções foram se processando, totalmente ou parcialmente, de maneiras distintas para cada região.

5.6.3. O apartheid

O apartheid foi um dos regimes mais cruéis da história da humanidade. Em afrikans (ou africâner), língua creolizada derivada do holandês antigo, o termo significa separação ou segregação (MACAGNO, 2015, p. 135). Tal concepção excludente começou a ser utilizada a partir de 1948, na África do Sul, como parte da política de segregação que durou até o ano de 1990. Desde então, o país passou a estabelecer direitos e deveres dos cidadãos a partir da cor da pele.

Tal tema da história recente, que está entre episódios mais conhecidos a respeito do continente, foi assunto unânime em todos os manuais didáticos. Os principais aspectos tratados nos livros em relação a essa política de apatenação foram: a relação desigual entre brancos e os africanos dos diversos povos; a oficialização da apatenação no ano de 1948; o massacre de Sharpeville, em que 60 negros foram mortos em uma passeata pacífica; o Massacre de Soweto; as prisões de Mandela e sua eleição no ano de 1994.

Em *História Global 3* e *História, Sociedade e Cidadania 3* o conteúdo é abordado em uma página e meia. Já em *História das Cavernas ao Terceiro Milênio 3* e *Por dentro da História 3* o assunto ficou distribuído em uma página. Os autores de *Contato História 3* desenvolveram uma narrativa curta de apenas um parágrafo. A figura de Nelson Mandela, referenciada em todos dos livros didáticos, é um exemplo na luta pelo fim do apartheid. Entre lutas contra a apatenação, anos na prisão e a chegada à presidência, em 1994, sua trajetória foi retratada de forma adequada nos manais escolares em questão. Suas ações como presidente fomentaram o respeito aos direitos humanos, a promoção da democracia, a busca pela paz através de mecanismos não violentos, a reafirmação da África do Sul como país africano e a busca por encontrar no próprio continente as soluções para os desafios do pós-apartheid.

O tema foi devidamente discutido pelos autores dos livros didáticos; no entanto, sem muita profundidade de análise. Uma possibilidade de ampliação da temática está nas considerações de Achille Mbembe (2001, p. 172-173). De acordo com o filósofo camaronês, o esforço de determinar as condições sob as quais o sujeito africano podia adquirir integralmente sua própria subjetividade e tornar-se consciente de si mesmo, sem ter que prestar contas a ninguém, encontrou duas formas de historicismo que o liquidaram. Primeiro o economicismo, com bagagem de instrumentalismo e oportunismo político, que utiliza categorias marxistas e nacionalistas para desenvolver um imaginário da cultura e da política, no qual a manipulação da retórica da autonomia, da resistência e da emancipação servem como único critério para determinar a legitimidade do discurso africano autêntico. Segundo o fardo da metafísica da diferença, que se desenvolveu através da ênfase da condição “nativa”, promovendo a unicidade de identidade para o povo africano, cuja base é o pertencimento à raça negra. No cerne dessas duas correntes de pensamento estão três eventos históricos: a escravidão, o colonialismo e o apartheid. Tais eventos negaram ao ser africano o reconhecimento de si mesmo, a reconquista de seu destino (soberania) e o pertencimento a si mesmo no mundo (autonomia).

Tanto o apartheid como a escravidão e o colonialismo tornaram o “eu africano” alienado de si mesmo, aproximando-se de uma forma inanimada de identidade, a objetificação.

O “eu” não reconhece a si mesmo e não é reconhecido pelo outro. Além disso, acarretaram a ausência de bens, cujos processos econômicos e jurídicos levaram à expropriação material, o que resultou em uma experiência singular de rejeição caracterizada pela falsificação da história da África pelo outro, levando a um estado de exterioridade máxima e desrazão. Por fim, contribuíram para a degradação histórica que colocou o sujeito africano numa zona de não ser e de morte social, caracterizada pela negação da dignidade e pelos profundos danos psíquicos (MBEMBE, 2001, p. 174).

Sendo assim, a apartação de pessoas gerou a produção de fronteiras, hierarquias, zonas e enclaves, além da subversão dos regimes de propriedade e da classificação de pessoas de acordo com diferentes categorias. De acordo com Mbembe, essas linhas imaginárias que separavam seres humanos:

(...)deram sentido à instituição de direitos diferentes, para diferentes categorias de pessoas, para fins diferentes no interior de um mesmo espaço; em resumo, o exercício da soberania. O espaço era, portanto, a matéria-prima da soberania e da violência que sustentava. Soberania significa ocupação, e ocupação significa relegar o colonizado em uma terceira zona, entre o status de sujeito e objeto (MBEMBE, 2016, p.185).

5.6.4. O genocídio em Ruanda

O genocídio ocorrido em Ruanda, entre 6 de abril e 4 de junho de 1994, no qual 800 mil tutsis foram assassinados, ganhou um box explicativo no manual assinado por Braick e Mota e um parágrafo em *Por dentro da História 3* (CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, p. 226). O país, que teve sua independência declarada pela ONU em 1962, foi, até o fim da Primeira Guerra Mundial, um protetorado alemão. Após o conflito, passou para o controle belga. Segundo a narrativa das autoras de *História das Cavernas ao Terceiro Milênio 3*:

A sociedade no país era composta de dois grupos étnicos: tutsis e hutus. Os tutsis, mesmo sendo a minoria da população, foram bastante beneficiados durante a colonização, tendo acesso a, por exemplo, cargos públicos. Ao longo dos anos, esse privilégio dado pelo colonizador estimulou um enorme ressentimento dos hutus contra os tutsis (...). Em 1973, o general Habyarimana, de origem hutu, assumiu o poder e a guerra civil eclodiu (BRAICK; MOTA, 2016, p. 141).

As autoras elaboraram uma narrativa curta, apenas para que o estudante tome conhecimento do genocídio ocorrido em Ruanda, apontando uma possível causa para o episódio. No entanto, cabe ressaltar que não há unanimidade a respeito dos motivos que

fomentaram o genocídio. Algumas hipóteses, elaboradas por especialistas para explicá-lo, são levantadas por Mendonça (2013, p. 319). A primeira estabelece que os acontecimentos foram resultado de um surto de fúria coletiva. A segunda define que o genocídio se configurou pelos reflexos do ódio de classe, pela pressão dos tutsis pelos hutus. A terceira sugere que tenha ocorrido em decorrência da manipulação ideológica das massas pela oligarquia que queria manter o controle do estado. A última explicação coloca a questão do superpovoamento em relação aos poucos recursos disponíveis.

Quaisquer que tenham sido os motivos responsáveis pelos acontecimentos de Ruanda, ressalvo um aspecto importante para a reflexão no ambiente escolar, que não foi aprofundado no box. Diz respeito às duas concepções de origem dos tutsis e dos hutus. Há uma visão que postula que esses povos eram grupos pré-existentes à colonização e que conviviam sem grandes conflitos. Outra percepção se baseia na ideia de que os grupos foram criados pelo poder colonial belga. A primeira visão (FONSECA, 2011, p. 39) considera os processos internos africanos e coloca a Bélgica como a responsável por desenvolver o ódio e as disputas entre as duas sociedades:

O acirramento do ódio entre os diferentes grupos étnicos também foi o pano de fundo sobre o qual se desenhou o complicado xadrez de relacionamentos entre tutsis e hutus em Ruanda. A clivagem social, representada pelas hostilidades entre as duas etnias, foi sendo sulcada paulatinamente pelos colonizadores alemães e belgas desde os primeiros momentos da administração da região (SILVA, 2003, p. 69 apud. FONSECA, 2011, p.39).

A concepção externalista, que considera os belgas como responsáveis pela “invenção” dos tutsis e hutus, é etnocêntrica, bipolarizada e reducionista. É baseada no entendimento de Ruanda como um local submisso, atrasado e com formas culturais primitivas, que supervalorizam as influências externas de dominação. É como considerar que os processos históricos ruandeses tenham ocorrido somente em razão da presença europeia, que manipulou massas passivas e obedientes (FONSECA, 2011, p. 38-42).

Tais reflexões não negam a crueldade do genocídio, chamando atenção para a complexidade dos fatos ocorridos de abril a julho de 1994. Para compreendê-los, é necessário conhecer a lógica cultural interna da população ruandesa, “buscando suas representações, simbologias e práticas sociais, indo além de um olhar ocidental” (FONSECA, 2011, P.42). O entendimento apenas se dará a partir do sujeito histórico ruandês e não pelas bases interpretativas ocidentais.

5.6.5. Guerras, fome e tragédias

A fome e as doenças, estereótipos mais relacionados ao continente pela comunicação social, são retratadas na obra *Por dentro da História 3*. A separação entre o Sudão e o Sudão do Sul, ocasionada por conflitos vinculados a elementos étnicos, religiosos e econômicos devido à descoberta de jazidas de petróleo, é também evidenciada nesse manual. Texto e imagem de pessoas durante a guerra na região de Darfur, no Sudão, compõem uma das representações mais cruéis sobre o continente:

De todos os dramas humanos atuais talvez nenhum seja tão contundente quanto o que afeta as populações de várias regiões da África subsaariana. O cenário de fome, miséria e doenças agravou-se com a aids (...). Entretanto, problemas não param por aí (...). Nos últimos anos os embates têm aumentado em diversos países, como Somália, Burundi, República Democrática do Congo, Sudão e Sudão do Sul (CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, p. 226).



Figura 73:
mulheres em Darfur, fotografia de 2015. Na guerra entre sudaneses, aldeias da região de Darfur foram atacadas por milícias, que incendiaram casas, mataram milhares de pessoas, estupraram mulheres e crianças. Para fugir, multidões abandonaram seus lares e se amontoaram em campos de refugiados vivendo em condições subumanas. (CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, p. 226).

Para Munanga (1993, p. 108), um dos problemas que aflige a África desde os processos de independência é a questão dos conflitos étnicos. Entre as diversas sociedades, com valores e visões de mundo diferentes, havia interação. Mesmo a existência de hostilidades era administrada. As identidades interferiram como fator de unidade, de solidariedade e de coesão entre os membros do grupo. Foi a conquista colonial que potencializou as diferenças identitárias, causando grandes conflitos entre as sociedades africanas.

Sendo assim, o grande desafio das nações africanas no período pós-colonial é o de como criar uma identidade nacional que se sobreponha às identidades étnicas existentes, capaz de conter e de canalizar estas últimas no sentido de favorecer a unidade e a formação da consciência nacional. De outro modo, como criar uma identidade nacional sem prejudicar as identidades étnicas e regionais que são fontes de diversidades e, portanto, de riqueza cultural e no mesmo tempo ameaçadoras da unidade nacional, pois manipuladas política e ideologicamente na luta pelo poder (MUNANGA, 1993, p. 108-109).

Esses conflitos são reais e fazem parte do cotidiano de milhares de africanos; no entanto, continuar reproduzindo gravuras que os mostrem apenas nessa situação é uma falta de sensibilidade por parte das editoras de livros didáticos. Isso significa utilizar-se de uma das inúmeras representações do continente e considerá-la como a única maneira de retratá-lo. Dessa forma:

(...) a questão crucial em torno dos estereótipos e distorções está relacionada ao fato de que grupos historicamente marginalizados não têm controle sobre sua própria representação. A compreensão profunda desse processo exige uma análise abrangente das instituições que criam e distribuem textos midiáticos assim como de suas plateias (SHOHAT; STAM, 2006, p. 270).

As imagens que representam a fome e as guerras são as representações mais difundidas sobre a África, que ainda permeiam o imaginário dos brasileiros. Para Munanga (1993, p. 102), tais representações ainda estão relacionadas à imagem de um continente, visto como um “país” indiferenciado e uniforme, composto por uma massa compacta ao pé da Europa que detém um reservatório inesgotável de diversos minérios, de bananas, de amendoins e de culturas exóticas. Pelos intelectuais ocidentais que nunca a visitaram, é imaginada como uma imensa terra virgem onde poderiam à vontade projetar seus sonhos de revolução frustrados e impossíveis na sua própria terra. Pelos meios de comunicação é apresentada por uma sequência de acidentes como guerras étnicas ou de secessão, histórias de diamantes, massacres, golpes de estado e fome. Pelos etnólogos tal representação é mais amena, já que eles são observadores e conservadores em relação às sociedades primitivas, sendo contempladores do status quo e nostálgicos do passado. Pelos turistas é vista sob as lentes do exotismo, do sol tropical e das belas paisagens. Pelos negociantes é vista sem escrúpulos, tendo o roubo e a pilhagem como tradições que remontam ao princípio da colonização. Pelas nações unidas e outras instituições internacionais é vista de forma melancólica e modesta, afogada em uma linguagem codificada, permeada de dados e informações quantitativas (MUNANGA, 1993, p. 102).

A fotografia e as informações prestadas pelos autores do livro *Por dentro da História 3* reforçam a representação negativa do continente, divulgada pelas principais redes de

comunicação, conferindo a ele uma única história. Não desejo aqui negar os conflitos; eles existem e são reais. No entanto, continuar reproduzindo, nos livros didáticos, essa visão unificada de que na África contemporânea há somente fome e guerras, expressa o desconhecimento da história africana atual. Para Munanga (1993, p. 102), essas caricaturas, sedimentadas nos tempos da colonização, expressam olhares externalistas sobre o continente, nos fazendo esquecer que a “África é feita por africanos” e precisa ser vista sob olhares próprios.

5.6.6.A diáspora africana pós-colonial

O manual *História das Cavernas ao Terceiro Milênio 3* aborda, sob o subtítulo de “A nova diáspora africana”, a imigração contemporânea fomentada pelas guerras civis e conflitos religiosos na Somália, Nigéria, Níger, Camarões, Chade, Gana e República Democrática do Congo. De acordo com as autoras, “as disputas produziram fluxos migratórios interno e externo que ampliaram a diáspora africana e tiveram efeitos em muitos lugares no mundo” (BRAICK; MOTA, 2016, p. 141).



Figura 74: guarda costeira italiana resgata imigrantes africanos cujo barco naufragou no Mar Mediterrâneo enquanto tentavam chegar à Europa. Corigliano Calabro, Itália. Foto de 2015 (BRAICK; MOTA, 2016, p. 141).

Como na página introdutória do capítulo, encontra-se a exibição de mais uma imagem de africanos que atravessam o Mar Mediterrâneo (BRAICK; MOTA, 2016, p. 141). Nessa fotografia, de 2015, a guarda costeira italiana resgata as pessoas que tentavam chegar na Europa, cujo barco naufragou no caminho. As autoras iniciam e finalizam a seção do livro, dedicada à História da África Contemporânea, com fotos de africanos representados na condição da diáspora pós-colonial.

Africanos que arriscam a vida em botes, através da travessia pelo Mediterrâneo, são impulsionados, provavelmente, pela fome, por dificuldades financeiras ou por conflitos no país de origem. Reforço aqui, conforme a análise da página introdutória de *História das Cavernas ao Terceiro Milênio 3*, que estas imagens e tantas outras que apresentam os sujeitos africanos em situação de subalternidade apontam, de acordo com Mbembe (2016, 146), para cenas contemporâneas que subjagam a vida ao poder da morte, reconfigurando as relações de resistência, sacrifício e terror.

Os africanos do barco são pessoas que fogem de guerras que não ocorrem, necessariamente, entre dois Estados (MBEMBE, 2016, p. 141). Elas são travadas por grupos armados que agem por trás da máscara do Estado contra grupos armados que não têm Estado, mas que controlam territórios distintos. Ambos os lados têm como seus principais alvos as populações civis desarmadas ou organizadas com milícias. Esses dissidentes armados não tomam completamente o poder do Estado, produzindo repartições territoriais e alcançando o controle sob regiões internas. Os africanos em regiões de conflitos fogem da morte por tiros ou pela fome, sem saber se sobreviverão à travessia, se conseguirão acessar o continente europeu ou se encontrarão condições de trabalho, de moradia e de sobrevivência. Esse contexto, chamado por Mbembe (2016, p. 146) de necropolítica, retrata a condição contemporânea que seleciona pessoas que irão viver e outras que irão morrer.

5.6.7. O cinema, a literatura e a música africanos

Para tratar das manifestações culturais africanas, os autores de *Contato História 3* consideram que “os artistas procuraram criar uma identidade cultural que unisse os povos do continente e que fortalecesse o sentimento anti-imperialista” (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 182). Como destaque no cinema foram citados Ruy Guerra, moçambicano erradicado no Brasil, e o senegalês Ousmane Sembène:

Um dos pioneiros do cinema africano foi Ousmane Sembène (1923-2007). Seus filmes receberam aclamação internacional e têm como público-alvo a população do Senegal, seu país de origem. Em filme como *Mandabi*, Ousmane critica o comportamento da elite senegalesa; enquanto em outros *Ceddo*, o cineasta conta a história das lutas de seu povo contra conquistadores estrangeiros (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 182).

O cinema de Ousmane apresenta narrativa própria, dentro da oralidade e da contação de histórias. O diretor abriu caminho para a produção de filmes genuinamente africanos que

representassem questões próprias de suas diversas sociedades. Ou seja, deixou como legado obras produzidas, dirigidas, fotografadas e editadas por africanos, estreadas por africanos que falassem, geralmente, línguas africanas (GOMES, 2013, p. 22 e 46). Depois da Tunísia e do Egito, que tiveram suas primeiras produções cinematográficas em 1924 e 1928, o diretor senegalês foi o primeiro, após as independências, a realizar filmes em solo africano. Seus trabalhos engajados e comprometidos retrataram a pobreza, as lutas de classes, o racismo e a exclusão nas cidades.

De acordo com Martins e Cunha (2013, p. 30-37), as produções cinematográficas africanas levam à tela fatos políticos e sociais contemporâneos. Expressam questões pertinentes às sociedades locais que se reconstróem, todavia, depois de anos de colonização europeia. Privilegiam as mudanças culturais e sociais nas nações africanas, resultantes de reviravoltas políticas e econômicas. Sua matéria-prima está fortemente vinculada à tradição oral como principal eixo cultural, permitindo o fortalecimento da africanidade pela preservação das tradições.

Além do cinema, a música africana é ressaltada. Para os autores de *Contato História 3* as produções musicais do continente sofreram influência mundial e regional, sendo, por sua vez, compostas por produções gravadas em línguas locais ou nas línguas do colonizador. Os autores conferem destaque para o músico senegalês Baaba Maal, que iniciou a carreira cantando em pulaar, língua de seus antepassados, e Cesária Évora, caboverdiana que começou a carreira cantando morna, estilo típico de Cabo Verde que aborda temas como lamentações, tristezas e desejos impossíveis. O nigeriano de etnia iorubá, Fela Kuti, também ganhou destaque. Multi-instrumentista e percussor do afrobeat, o cantor teve trajetória marcada pela militância política em oposição ao governo militar nigeriano (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 183 e 186).

A música africana, abordada nos livros didáticos para apresentar a África contemporânea ao leitor, contribui para afirmar que os africanos são detentores e produtores de conhecimento. De acordo com Azevedo (2013, p. 65-69), muitas das produções musicais realizadas depois das independências representavam expressões pós-coloniais e anticoloniais. As composições misturavam ritmos e melodias, demarcando outros lugares para os negros, além das fronteiras fixadas pelo racismo. As críticas para dentro da própria África, como por exemplo, o modo como as instituições de poder funcionavam na Nigéria, feitas com muita contundência por Fela Kuti, externaram o caráter contestador dessas musicalidades. Daí

nasceram canções sociais, poéticas e políticas que não se enquadraram nas generalizações e na busca de sentidos universais.

A musicalidade africana pós-colonial está muito próxima dos ritmos diaspóricos (AZEVEDO, 2013, p. 92-93). São canções que se constituem de um hibridismo composto pela mescla de culturas tradicionais a novas tecnologias. São produzidas em redes culturais policentradas, complexas e descontínuas, que lhes imprimem uma singularidade estética. Além da busca da consciência política, há também a expressão corporal que necessita de performance, da dança e de um projeto visual móvel da imagem negra.



Figura 75: músico senegalês Baaba Maal (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINO, 2016, 183).



Figura 76: músico nigeriano Fela Kuti (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINO, 2016, 186).

No campo literário ganham destaque a nigeriana Flora Nwapa e a sul-africana Bessie Head, que escreveram sobre a submissão da mulher em algumas sociedades africanas e reivindicaram maior participação feminina na política dessas sociedades. O nigeriano Chinua Achebe, o costamarfinês Ahmadou Kourouma, o moçambicano Mia Couto, os angolanos Pepetela, Viriato da Cruz, Antônio Jacinto e Agostinho Neto foram também referenciados por apresentarem trajetória ligada à militância nas lutas anti-imperialistas e crítica aos regimes ditatoriais (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 183/CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, p. 135).



Figura 77: escritor Ahmadou Kourouma, nascido na Costa do Marfim (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINO, 2016, p. 183).

Contextualizar a literatura africana nas aulas de História ou propor a leitura de obras traduzidas em língua portuguesa aponta caminhos para a descolonização dos saberes, apresentando, aos leitores, escritores que escrevem a partir de lógicas próprias. Dessa maneira, são mostradas narrativas construídas que expressam experiências pessoais, conflitos, valores e conceitos das sociedades das quais os autores são oriundos, como, por exemplo, a força vital, a oralidade, as sociabilidades, a morte, os ancestrais e a ancestralidade, a família, as relações de trabalho e poder (LEITE, 1996, p. 104). A leitura dessas produções literárias possibilita o conhecimento das tradições orais e das dinâmicas internas de diferentes regiões do continente africano.

Os autores dos livros didáticos que dialogaram com os leitores a respeito do cinema, da música e da literatura africana contribuíram para ampliar os saberes dos discentes numa perspectiva emancipadora. Mostraram que na África há produção de conhecimento com racionalidades e dinâmicas próprias. Nesse caminho, evidenciaram a existência de musicalidades, narrativas cinematográficas e obras escritas em poesia e prosa do outro lado do Atlântico. Muitas dessas produções, ligadas ao Brasil pela diáspora, precisam ser conhecidas, reconhecidas e compreendidas.

As artes, a música, o cinema e a literatura são caminhos possíveis, apontados por Mbembe, para “sair da grande noite”. Essas trajetórias, segundo o historiador, poderiam acontecer por meio do afropolitanismo, no qual a África sai de si mesma e inaugura polos de passagem e circulação com diversas formas de expressão cultural e protagonismo intelectual. Podem ocorrer pela entrada do continente na nova era de dispersão por meio das diásporas que estão levando ao mundo o pensamento africano:

Logo a questão não reside unicamente no fato de que existe uma parte da história africana alhures, fora de África: existe também uma história do resto do mundo da qual os negros são, pela força das circunstâncias, os agentes e os depositários. (...) A consciência dessa imbricação do aqui e do alhures, a presença do alhures no aqui e vice-versa, essa relativização das raízes e as filiações primárias e essa maneira de acolher, com pleno conhecimento de causa, o estranho, o estrangeiro e o longínquo, essa capacidade de reconhecer a sua face no rosto do estrangeiro e o longínquo... (...) – é essa sensibilidade cultural, históricas e estética que assinala adequadamente o termo afropolitanismo (MBEMBE, 2004, p. 184).

5.7. Considerações parciais

A conquista europeia da África, as resistências durante e depois da ocupação colonial, os processos de independência e os temas contemporâneos foram os aspectos de análise selecionados para investigar como a história do continente africano, entre os séculos XIX e XX, foi abordada nos livros didáticos. A respeito desses aspectos, teço algumas considerações.

Primeiro, a perspectiva da história africana, entre os séculos XIX e XX, presente nos manuais escolares investigados, explica o continente mais por fatores externos do que internos. Elementos como o imperialismo e o colonialismo foram dominantes para a interpretação da África. O continente foi retratado como objeto de disputa entre as “potências” europeias, estando submetido a conquistas, obrigações e violações.

Em segundo lugar, os livros apresentaram várias imprecisões interpretativas a respeito da Conferência de Berlim. Houve a potencialização do evento, que foi considerado responsável pela partilha da África. No entanto, historiadores apontam que a divisão do continente entre os países europeus foi acontecendo de forma gradual, através de acordos bilaterais.

Em terceiro lugar, as resistências africanas à colonização foram pouco abordadas ou silenciadas. Os autores dos livros didáticos não se atentaram à historiografia africana. Especialistas no tema são unânimes em afirmar que reações, revoltas, greves e todos os tipos de manifestações aconteceram durante todo o domínio europeu e, em período posterior, fomentaram os nacionalismos e os movimentos de independência.

Em quarto lugar, cabe ressaltar que alguns temas da África contemporânea foram abordados de forma sintética e genérica. Prevaecem as narrativas relacionadas ao apartheid, à fome, à pobreza, às guerras e à imigração. Entretanto, chamo a atenção para alguns aspectos que sinalizaram um certo avanço. As narrativas textuais e imagéticas, priorizadas por alguns manuais, acerca do pan-africanismo, da intelectualidade africana, do cinema, da música e da

literatura africana apontam caminhos para a construção de representações positivas sobre o continente africano.

Nesses capítulos dos manuais escolares analisados há a prevalência da naturalização da invenção da subalternidade da África, que aparece sempre subjugada, dividida e esfacelada pelas exaltadas “potências europeias”. O continente não é jamais mostrado pelo que apresenta, pelo que é, sendo muito mais representado e referenciado pela Europa. Os capítulos não mostram a África entre a segunda metade do século XIX e a primeira do XX; apontam uma parte da história da Europa que domina um continente. Trata-se, nesse sentido, de narrativas mais sobre um triunfo europeu do que sobre a África propriamente dita. Como bem argumenta Mudimbe (2013, p. 38), “eles [os europeus] não falam de África nem de africanos, mas antes justificam o processo de inventar e conquista um continente designando o seu primitivismo ou desordem”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos conteúdos de História da África, nas cinco coleções de livros didáticos consideradas pela presente investigação, me permite tecer alguns apontamentos. Cabe ressaltar que meu olhar sobre as obras foi conduzido pela perspectiva africana de História, pela crítica ao eurocentrismo e pela concepção de representação defendida por Stuart Hall. Essas correntes teórico-críticas convergem na proposta de descolonização dos saberes ao apontar caminhos possíveis para a construção de novas racionalidades e possibilidades epistêmicas.

A cronologia utilizada pelas coleções de História destinadas ao ensino médio brasileiro e avaliadas pelo PNLD 2018 para abordar os temas da história africana segue o padrão narrativo eurocêntrico. A História da África é mencionada com alguma especificidade em certos períodos, mas continua a figurar no conjunto dos textos como espaço para a realização de algumas ações europeias, como a colonização e o imperialismo. Os principais temas africanos abordados foram: a origem da humanidade, o Egito Antigo e a Núbia, algumas hegemonias políticas africanas (reino do Congo, Mali, Gana, Songai e as cidades-estado iorubás), a diáspora atlântica e a escravização nas Américas, a ocupação colonial europeia e as independências. Esses conteúdos, distribuídos nos três volumes de cada coleção (uma para cada ano do ensino médio), vão sendo intercalados com a história europeia, americana e brasileira. Ademais, o número de páginas dedicadas aos temas africanos é extremamente reduzido. Isso significa dizer que os saberes sobre a África foram suprimidos e preteridos pela imposição da história europeia.

Mostrei, através de uma breve incursão pela historiografia africana, que há produções consistentes de historiadores africanos que escrevem a história do continente por uma perspectiva endógena e própria. Muitas dessas obras já estão disponíveis e traduzidas para o português há vários anos (algumas desde os anos 1980). Entretanto, parecem ainda ser desconhecidas ou silenciadas pelos autores dos livros didáticos que, na maioria das citações, se utilizam de autores/as brasileiros/as. Não desconsidero os historiadores brasileiros, ao contrário, eles possuem publicações reconhecidas e fundamentadas sobre os estudos africanos (campo em franca expansão desde a publicação da Lei 10.639/03, da criação da ABPN e da expansão dos grupos de pesquisa na área, como os GTs da Anpuh). Mas chamo atenção para o silenciamento dos autores africanos, que podem contar a história de África a partir de uma perspectiva interna, e não uma história sobre a África.

A respeito das narrativas que envolvem as hegemonias políticas africanas, entre os séculos VII e XVIII, teço algumas considerações finais. Entre as experiências políticas

apresentadas – Gana, Mali, Songai, as cidades iorubás e o Congo – ficou uma série de imprecisões relacionadas à cronologia, às nomenclaturas e ao uso de fontes. Outras sociedades localizadas na parte oriental e austral do continente, tão relevantes como as citadas, foram suprimidas. As narrativas foram atravessadas por elementos externos, sendo enfatizadas as presenças do Islã na África Ocidental e a de Portugal no Congo.

A abordagem sobre a diáspora africana atlântica nos manuais escolares foi permeada de imprecisões. Entre elas: o uso contínuo do termo “escravo” no lugar de escravizado; a generalização das práticas de sujeição na África, que foram experiências diversas a depender da região e sociedade; o silenciamento das resistências à escravização no continente africano, haja vista que só foram tratadas as experiências de resistência no Brasil; e a reprodução, na maioria dos livros, de imagens que retravavam os africanos em condição de subalternidade e violência.

A história africana entre os séculos XIX e XX também está estruturada em um caráter “externalista”, na medida em que o continente foi retratado como objeto de disputa entre as “potências europeias”. Além disso, temas como as resistências à ocupação europeia e as lutas anticolonialistas foram pouco discutidos entre os autores. As representações negativas do continente, com o retrato de “mazelas” como a fome, as guerras e a pobreza, ainda foram reforçadas em algumas obras.

Chamo atenção também para alguns avanços presentes em algumas coleções. O primeiro, na coleção *História, Sociedade e Cidadania*, em que foi observada uma redução ou ausência de imagens que colocam o africano ou o afro-brasileiro em situações de inferioridade. O segundo ocorreu nas obras *Contato História 3* e *Por dentro da História 3*, por dedicarem um capítulo inteiro para as independências, enquanto as demais abordam as emancipações africanas e a asiáticas juntas. O terceiro se refere à valorização da arte africana através da reprodução de imagens de máscaras, esculturas, placas de bronze e monumentos africanos. O último se relaciona às narrativas que valorizaram temas como a arte, o cinema e a literatura, bem como o pan-africanismo e a trajetória de alguns intelectuais africanos. Entretanto, apesar desses avanços, isolados em algumas obras, o lugar que a história africana ocupa nos manuais escolares ainda é reduzido, em virtude da priorização da história europeia.

Cabe ressaltar que não há livro didático ideal. Sendo um material utilizado tanto por professores como por alunos, deve ser problematizado e historicizado por ambas as partes. Seu conteúdo precisa ser explicado, criticado, contestado, revisto, atualizado e completado pelo educador. Ademais, não deve ser considerado como o único recurso didático, mas como um

disponível entre muitos. O educador, por sua vez, deve complementar as aulas se utilizando de outras fontes de conhecimento histórico como jornais, revistas, livros paradidáticos, imagem, músicas, filmes, documentários, documentos escritos ou tradições orais. Para Fonseca (1999, p. 43-44), o educador deve superar a relação de submissão ao manual escolar de modo a ceder às suas “facilidades”, assumindo postura crítica diante dele. É através dessa postura crítica, a que se refere Fonseca, que os conteúdos de História da África devem ser conduzidos no ambiente escolar. O eurocentrismo, as generalizações e os estereótipos presentes nos textos e nas imagens não devem ser naturalizados e aceitos, mas combatidos.

Os livros didáticos aprovados para o PNLD 2021, que serão utilizados nos anos de 2021, 2022 e 2023, possuem formato diferente do PNLD 2018. Eles passam a atender às determinações do currículo do Novo Ensino Médio, que passou a ser dividido em Formação Geral e Itinerários Formativos. A Formação Geral é orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Já os Itinerários Formativos são oferecidos conforme a relevância para o contexto local, organizados em torno de uma ou mais áreas do conhecimento. As áreas do conhecimento são: linguagem e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional (BRASIL, 2020). O componente curricular História, a partir desse PNLD, está integrado na área ciências humanas e sociais aplicadas. Resta saber como a História da África estará representada textualmente e imagetivamente nessa proposta integrada, sendo esse um tema a ser considerado em uma próxima pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Livros Didáticos

- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História Sociedade e Cidadania*. São Paulo: FTD, 2016. v. 1.
- BOULOS JÚNIOR. *História Sociedade e Cidadania*. São Paulo: FTD, 2016. v. 2
- BOULOS JÚNIOR. *História Sociedade e Cidadania*. São Paulo: FTD, 2016. v. 3
- BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. *História das cavernas ao terceiro milênio*. São Paulo: Moderna, 2016. v. 1
- BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. *História das cavernas ao terceiro milênio*. São Paulo: Moderna, 2016. v. 2
- BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. *História das cavernas ao terceiro milênio*. São Paulo: Moderna, 2016. v. 3
- CERQUEIRA, Célia; PONTES, Maria Aparecida; SANTIAGO, Pedro. *Por dentro da História*. São Paulo: Escala Educacional, 2016. v. 1
- CERQUEIRA, Célia; PONTES, Maria Aparecida; SANTIAGO, Pedro. *Por dentro da História*. São Paulo: Escala Educacional, 2016. v. 2
- CERQUEIRA, Célia; PONTES, Maria Aparecida; SANTIAGO, Pedro. *Por dentro da História*. São Paulo: Escala Educacional, 2016. v. 3
- COTRIM, Gilberto. *História Global*. São Paulo: Saraiva, 2016. v. 1
- COTRIM, Gilberto. *História Global*. São Paulo: Saraiva, 2016. v. 2
- COTRIM, Gilberto. *História Global*. São Paulo: Saraiva, 2016. v. 3
- DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINO, Marco. *Contato História*. São Paulo: Quinteto Editorial, 2016. v. 1
- DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINO, Marco. *Contato História*. São Paulo: Quinteto Editorial, 2016. v. 2
- DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINO, Marco. *Contato História*. São Paulo: Quinteto Editorial, 2016. v. 3

Obras de Apoio

- ABITBOL, M. *O fim do império Songhai*. In: OGOT, Bethwell Allan (editor). *História Geral da África (Volume V): África do século XVI ao XVIII*. Brasília, UNESCO, 2010.
- ABUD, Kátia Maria. *Processos de construção do saber histórico escolar*. Londrina: História e Ensino, v. 1, jul. 2005.

ALAGOA, E.J. *Do delta do Níger aos Camarões: os fon e os iorubá*. In: OGOT, Bethwell Allan (editor). *História Geral da África (Volume V): África no século XVI ao XVIII*. Brasília: Unesco, 2010.

AKPAN, Monday B. *Libéria e Etiópia, 1880-1914: a sobrevivência de dois estados africanos*. In: BOAHEN, Albert Adu (editor) *História Geral da África (Volume VII): África sob dominação colonial 1880-1935*. Brasília: Unesco, 2010.

ALVES, Maria José; TIMBANE, Alexandre Antônio. *A importância da literatura africana na transmissão da cultura no Ensino Médio no Brasil*. Revista Interfaces, vol. 7, n. 2, dezembro de 2016.

AMORIM, Liana Depieri. *Pensamentos, cosmopolitismo e afropolitanismo: perspectivas híbridas do pensamento africano*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dissertação de Mestrado- Programa de Pós-Graduação em Letras e Estudos de Literatura, 2015.

ARAÚJO, Bárbara Del Rio. *Mito e história encenados no "Navio Negreiro"*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD. Dourados, MS, v. 5, n. 10, p. 111-120, jul./dez. 2011.

ASSUMPÇÃO, Jorge Euzébio. *África: uma história a ser reescrita*. In: MACEDO, José Rivair (org.). *Desvendando a História da África*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

AZEVEDO, Amailton Magno. *Qual África ensinar no Brasil? Tendências e perspectivas*. Revista Projeto História, São Paulo, n. 56, pp. 233-255, Mai- ago.2016.

AZEVEDO, Amailton Magno. *África/Brasil: Redes sônicas do Atlântico negro*. Espaço Plural. Ano XIV, n.28, 1º Semestre 2013, p. 63-93.

BARBOSA, Muryatan Santana. *Pan-africanismo e teoria social: uma herança crítica*. Revista do Centro de Estudos Africanos da USP, São Paulo, v. 31-32, p. 135-155, 2011/2012.

BARBOSA, Muryatan Santana. *A África por ela mesma: a perspectiva africana na História Geral da África (UNESCO)*. Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade de São Paulo, 2012.

BARBOSA, Muryatan Santana. *Eurocentrismo, História e História da África. Sankofa*. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana, n. 1, jun., 2008.

BARBOSA, Muryatan Santana. *A crítica pós-colonial no pensamento indiano contemporâneo*. Revista Afro-Ásia, n. 39, 2010, 57-77.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Produção didática de História: trajetórias de pesquisas*. Revista de História, São Paulo, n. 164, p.487-516, jan./jun. 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livros didáticos entre textos e imagens*. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.) *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *A História nos livros didáticos*. Nossa História. São Paulo, v. 1, nº 2, p. 52-55, dez. 2003.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. 1993. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *Imagens da África e dos africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de História aprovadas no PNLD de 2014*. 2008. 204 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2008.

BOAHEN, Albert Adu. *A África diante do desafio colonial*. In: BOAHEN, Albert Adu (editor) *História Geral da África (Volume VII): África sob dominação colonial 1880-1935*. Brasília: Unesco, 2010.

BOAHEN, Albert Adu; SURET-CANALE, Jean. *A África Ocidental*. In: MAZRUI, Ali A; WONDJI, Christophe (editores). *História Geral da África, volume VIII: A África desde 1935*. Brasília: Unesco, 2010.

BORGES, Jorgeval Andrade. *Perspectivas de Africanistas sobre o Ensino de História da África no Brasil após a Lei 10.693/03*. Revista do PPGCS – UFRB – Novos Olhares Sociais, Vol.1 n.1, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos. PNLD 2012. Ensino Médio-História*. Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos. PNLD 2015. Ensino Médio-História*. Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2018: guia de livros didáticos – ensino médio/História*. Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana*, Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília: 2006.

BRITTO, Tatiana Feitosa de. *O livro didático, mercado editorial e os sistemas de ensino apostilados*. Centro de estudos da Consultoria do Senado. Textos para discussão 92. Brasília: junho/2011.

BUSSOTTI, Luca. *A invenção de uma tradição: as fontes históricas no debate entre afrocentristas e seus críticos*. História (São Paulo), v. 37, e2018005, ISSN 1980-4369, 2018.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo, 2005.

CASSIANO, C. C. F. *Circulação do livro didático: entre práticas e prescrições políticas públicas, editoras, escola*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)*. 2007. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares*. Revista História, São Paulo, 23 (1-2), 2004.

CISSOKO, Sékéne Mody. *Os songhais no século XII ao XVI*. In: NIANE, Djibril Tamsir (editor). *História Geral da África (volume IV). África do século XII ao XVI*. Brasília: Unesco, 2010.

CURTO, José C. *Resistência à escravidão na África: o caso dos escravos fugitivos recapturados em Angola, 1846-1876*. Revista Afro-Ásia, nº 33, 2005, p. 67-86.

DIALLO, Cíntia Santos; LIMA, Cláudia Araújo. *Revisando a historiografia africana: subsídios para a disciplina História da África nas Licenciaturas*. Revista Debates em Educação/ Maceió/ Vol. 12/ nº 28/ set./Dez/ 2020.

DIOP, Majhemout; BIRMINGHAM, David; HRBEK, Ivan; MARGARIDO, Alfredo; NIANE, Djibril Tamsir. *A África tropical e a África Equatorial sob o domínio francês, espanhol e português*. In: MAZRUI, Ali A; WONDJI, Christophe (editores). *História Geral da África, VIII: A África desde 1935*. Brasília: Unesco, 2010.

DOMINGUES, Petrônio. *Movimento negro: alguns apontamentos históricos*. Revista Tempo, 12 (22), 2007.

DÖPCKE, Wolfgang. *A vida longa das linhas retas: cinco mitos sobre as fronteiras na África negra*. Revista Brasileira de Política Internacional. 42 (1): 77-109, 1999.

DUSSEL, Enrique. *Europa, modernidade e eurocentrismo*. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Buenos Aires, 2005.

ELTIS, David. *A diáspora dos falantes de ioruba, 1650-1865: dimensões e implicações*. Revista Topoi, v. 7, n. 13, jul-dez. 2006, p. 271-299.

FAGE, J. D. *A evolução da historiografia da África*. In: KI-ZERBO, J. (editor). *História Geral da África, Volume I: Metodologia e pré-história da África*. Brasília: Unesco, 2010.

FANON, Franz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, Franz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FERRARO, Juliana Ricarte. *A produção de livros didáticos: uma reflexão sobre imagem, texto e autoria*. Cadernos do CEOM- Ano 25, n. 34- Arquivos e Tecnologias Digitais, 2011.

FERREIRA, Roquinaldo. *África durante o comércio negreiro*. In: GOMES, Flávio dos Santos; SCHWARCZ, Lília M. *Dicionário da escravidão e liberdade*. São Paulo: Companhia da Letras, 2018.

FERREIRA, Roquinaldo. *Escravidão e revoltas de escravos em Angola (1830-1860)*. Afro-Ásia, 21-22 (1998-1999), p. 9-44.

FIGUEIREDO, Ângela; GROSGUÉL, Ramón. *Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário*. Sociedade e Cultura, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 223-234, jul./dez. 2009.

FLORENTINO, Manolo. *Em costas negras. Uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FLORENTINO, Manolo; RIBEIRO, Alexandre Vieira; SILVA, Daniel Domingues. *Aspectos comparativos do tráfico de africanos para o Brasil (séculos XVIII e XIX)*. Revista Afro-Ásia, 31 (2004), 83-126.

FONSECA, Danilo Ferreira. *As concepções etnocêntricas do Genocídio de Ruanda: a negação do sujeito histórico ruandês*. Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana. Ano IV, n. 7, julho/2011.

FONSECA, Selva Guimarães. *Livro didático de História e Geografia: abolir, complementar ou diversificar?* Revista Ensino em Re-vista, 7 (1): 39-45, jul. 1998/jun. 1999.

ELAIGWU, J. Isawa; MAZRUI, Ali A. *Construção da nação e evolução das estruturas políticas*. In: MAZRUI, Ali A; WONDJI, Christophe (editores). *História Geral da África, volume VIII: A África desde 1935*. Brasília: Unesco, 2010.

GARRIDO, Mírian C. M. *História que os livros didáticos contam depois do PNL D: História da África e dos afro-brasileiros por intermédio dos editais de convocação do PNL D (2007-2011)*. História e Perspectivas, Uberlândia (54): 239-268, jan. /jun. 2016.

GOMES, Nilma Lino. *Educação, identidade negra e a formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo*. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n.1, p. 167-182, jan./jun.2003.

GOMES, Tiago de Castro Machado Gomes. *Ousmane Sembène e o(s) cinema(s) da África*. Monografia de Conclusão de Curso, Niterói: Universidade Federal Fluminense /UFF, 2013.

GROSGUÉL, Ramón. *Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: Multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais*. In: Ciência e Cultura. São Paulo: v. 59, nº. 2, 2007, p. 32-35.

GROSGUÉL, Ramón. *Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas*. In: CASTRO -GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (orgs.). *El giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana / Siglo del Hombre, 2007.

GROSGUÉL, Ramón. *A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/ sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI*. Revista Sociedade e Estado, v. 1, n. 1, Janeiro/Abril 2016.

- HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio/Apicuri, 2016.
- HENRIQUES, Isabel Castro. *O pássaro do mel: estudos de História africana*. Lisboa: Edições Colibri, 2003.
- HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula: visita à História Contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2008.
- HRBEK, Ivan. *A difusão do islã na África, ao sul do Saara*. In: *História Geral da África (volume III): África do século VII ao XI*. Brasília: Unesco, 2010.
- JÚLIA, Dominique. *A cultura escolar como objeto histórico*. Revista brasileira de história de educação, n.1, jan/jun. 2001.
- KI-ZERBO, J. Introdução Geral. In: *História Geral da África (volume I): Metodologia e pré-história da África*. Brasília: Unesco, 2010.
- KOUTSOUKOS, Sandra Sofia Machado. *Negros no estúdio fotógrafo*. Brasil, segunda metade do século XIX. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.
- LANDER, Edgardo (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- LAW, Robin. *A carreira de Francisco Félix de Souza na África Ocidental (1800-1849)*. Tpoi, Rio de Janeiro, mar. 2001, p. 9-39.
- LEITE, Fábio. *Valores civilizatórios em sociedades africanas*. África: Revista do Centro de Estudos Africanos. USP, São Paulo, 18-19 (1): 103-118, 1995/1996.
- LINS, Maria Regina Ferreira e OLIVEIRA, Luiz Fernandes. *Por uma desobediência epistêmica: sobre lutas e diretrizes curriculares antirracistas*. Revista da ABPN, v. 6, n. 13, mar.-jun., 2014, p. 365-386.
- LOVEJOY, Paul E. *A escravidão na África: uma história de suas transformações*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- LOTIERZO, Tatiana H. P.; SCHWARCZ, Lilia K. M. *Raça, gênero e projeto branqueador. A "Redenção de Cam", de Modesto Brocos*. Recherches sur les arts, le patrimoine et la littérature de l'Amérique Latine. n. 5, 2013.
- LUSSAC, Ricardo Martins Porto. *Cultura material da capoeira no Rio de Janeiro no primeiro quartel do século XIX. Uma análise a partir da litografia jogar capoeira ou danse de la guerre de Rugendas*. Textos escolhidos de Cultura e Arte Populares, v.10, n. 1, mai. 2013.
- LY-TALL, Madina. *O declínio do império do Mali*. In: NIANE, Djibril Tamsir (editor). *História Geral da África (volume IV). África do século XII ao XVI*. Brasília: Unesco, 2010.
- LWANGA-LUNJIJIGO, Samwri; VANCINA, Jan. *Os povos falantes de banto e a sua expansão*. In: EL FASI, Mohammed (editor); HRBEK, I (editor assistente). *História Geral da África (volume III): África do século VII ao XI*. Brasília: Unesco, 2010.

MACAGNO, Lorenzo. *Etnografia e violência no país do apartheid: dois relatos sobre a África do Sul*. História. História: Questões e Debates, Curitiba, volume 62, n. 1, p. 133-162, jan./jun. 2015. Editora UFPR.

MACEDO, José Rivair. *Intelectuais africanos e estudos pós-coloniais: considerações sobre Paulin Hountondji, Valentin Mudimbe e Achille Mbembe*. OPSIS, Catalão, Goiás, v.16, n.2, p. 280-298, jul./dez. 2016.

MAIO, Marcos Chor; RAMOS, Jair de Souza. *Entre a riqueza natural, a pobreza humana e os imperativos da civilização, inventa-se a investigação do povo brasileiro*. In: MAIO, Marcos Chor & SANTOS, Ricardo Ventura (orgs.). *Raça como questão: História, ciência e identidades no Brasil*. RJ: Editora Fiocruz, 2010.

MALDONADO-TORRES, Nelson. *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. In: Santiago CASTRO -GÓMEZ; Ramón GROSGOUEL (orgs.). *El giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana–Siglo del Hombre, 2007, p.127-67.

MALOWIST, M. *A luta pelo comércio internacional e suas implicações para a África*. In: ODOT, Bethwell Allan (editor). *História Geral da África (Volume V): África do século XVI ao XVIII*. Brasília, UNESCO, 2010.

MARQUES, Diogo Souza. *O comércio transaariano e os estados do Sudão Ocidental: séculos VIII-XVI*. In: MACEDO, José Rivair (org.). *Desvendando a História da África*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

MARTINS, Ângela Maria Roberti; CUNHA, Washington Dener dos Santos. *África em movimento: A História e o cinema africano contemporâneo*. Mulemba. Rio de Janeiro: UFRJ, V.1, n. 9, pp. 22-37, jul./dez. 2013.

MATA, Inocência. *Estudos pós-coloniais. Desconstruindo genealogias eurocêntricas*. Civitas, Porto Alegre, v.14, n. 1, p. 27-42, jan.-abr, 2014.

MAZRUI, Ali A. “*Procurai primeiramente o reino político*”. In: MAZRUI, Ali A; WONDJI, Christophe (editores). *História Geral da África (volume VIII): A África desde 1935*. Brasília: Unesco, 2010.

MBEMBE, Achille. *O sair da grande noite: ensaio sobre a África descolonizada*. Lisboa: Pedagogo, 2014.

MBEMBE, Achille. *As formas africanas de auto-Inscrição*. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 23, nº 1, 2001, pp. 171-209.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. Revista Arte e Ensaios, PPGAV/ UFRJ, nº 32, dezembro, 2016.

M'BOKOLO, Elikia. *África negra. História e civilizações. Tomo I (até o século XVIII)*. Salvador: EDUFBA/ Casa das Áfricas, 2009.

M'BOKOLO, Elikia. *África negra. História e civilizações. Tomo II (Do século XIX aos nossos dias)*. Salvador: EDUFBA/ Casa das Áfricas, 2009.

M'BOKOLO, Elikia. *A África Equatorial do Oeste*. In: MAZRUI, Ali A; WONDJI, Christophe (editores). *História Geral da África, volume VIII: A África desde 1935*. Brasília: Unesco, 2010.

MEDEIROS, François de. *Os povos do Sudão: movimentos populacionais*. In: EL FASI, Mohammed (editor); HRBEK, I (editor assistente). *História Geral da África (volume III): África do século VII ao XI*. Brasília: Unesco, 2010.

MENDONÇA, Marina Gusmão. *O genocídio em Ruanda e a inércia da comunidade internacional*. BJIR, Marília, v. 2, n. 2, p. 300-328, maio/ago. 2013.

MIGNOLO, Walter D. *El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura*. Un manifesto. In: CASTRO -GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). *El giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana / Siglo del Hombre, 2007.

MONTENEGRO, Sílvia M. *Discursos e contradiscursos: o olhar da mídia sobre o islã no Brasil*. Revista Maná 8(1), p. 63-91, 2002.

MUDIMBE, V. Y. *A invenção da África: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento*. Lisboa: Edições Pedagógicas, 2013.

MUNAKATA, Kazumi. *Livro didático como indicio da cultura escolar*. Porto Alegre: Hist. Educ. (online), v. 20, n. 50, set./dez. 2016, p. 119-138.

MUNAKATA, Kazumi. *O livro didático como mercadoria*. Revista Pro-posições, v. 23, n. 3 (69). p. 51-66, set./dez. 2012.

MUNANGA, Kabenguele. *Origem e histórico do quilombo na África*. Revista USP, São Paulo (28): 56-63, dezembro/fevereiro, 1995/1996.

MUNANGA, Kabenguele. *Origens africanas do Brasil contemporâneo: Histórias, línguas, culturas e civilizações*. São Paulo: Global, 2009.

MUNANGA, Kabenguele. *África. Trinta anos de processo de independência*. Revista USP, Dossiê Brasil/ África, n. 18, 1993.

NASCIMENTO, Beatriz. *O conceito de quilombo e a resistência cultural negra*. Revista Afrodiáspora, ano 3, nº 6 e 7, abril/dezembro de 1995.

NIANE, Djibril Tamsir. *Introdução*. In: NIANE, Djibril Tamsir (editor). *História Geral da África (volume IV). África do século XII ao XVI*. Brasília: Unesco, 2010.

NIANE, Djibril Tamsir. *O Mali e a segunda expansão Maden*. In: NIANE, Djibril Tamsir (editor). *História Geral da África (volume IV). África do século XII ao XVI*. Brasília: Unesco, 2010.

OLIVA, Anderson Ribeiro. *A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática*. Estudos Afro-Asiáticos, ano 25, n. 3, p. 421-461, 2003.

OLIVA, Anderson Ribeiro. *O Ensino de História Africana: a presença da África nos manuais escolares brasileiros e portugueses (1990-2004)*. In: PANTOJA, Selma (Org.). *Identidades, Memórias e Histórias em terras africanas*. Brasília: LGE, Luanda: Nzila, 2006.

OLIVA, Anderson Ribeiro. *Lições sobre a África: abordagens da história africana nos livros didáticos brasileiros*. Revista de História, São Paulo, n. 161, p. 213-244, 2º semestre de 2009.

OLIVA, Anderson Ribeiro. *A invenção dos iorubas na África Ocidental. Reflexões e apontamentos acerca do papel da história e da tradição oral na construção da identidade étnica*. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 27, nº 1/2/3, Jan. Dez. 2005, p. 141-179.

OLIVA, Anderson Ribeiro. *O que as lições de história ensinam sobre a África? Reflexões acerca das representações da história da África e dos africanos nos manuais escolares brasileiros e portugueses*. Revista Solta a Voz, v. 20, n. 2, 2009.

OLIVA, Anderson Ribeiro. *Lições sobre a África: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da História da África no Mundo Atlântico (1990-2005)*, 2007. Tese de doutorado em História Social- Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília.

OLIVA, Anderson Ribeiro. *Reflexos da África. Ideias e representações sobre os africanos no imaginário ocidental, estudos de caso no Brasil e em Portugal*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2010.

OLIVA, Anderson Ribeiro. *Leituras sobre a África Contemporânea: representações e abordagens do continente africano nos livros didáticos de História*. Cadernos de Pesquisa do CDHIS, n. 40, ano 22, p. 141-151, 1º sem. 2009.

OLIVA, Anderson Ribeiro. *O ensino da História da África em debate (Uma introdução aos estudos africanos)*. In: RIBEIRO, A. S. t.; SOUZA, B. S.; SOUZA, E.P.; RIBEIRO, I. M. P. (orgs). *História e cultura afro-brasileira e africana na escola*. Brasília: Agere Cooperação em advocacy, 2008.

OLIVA, Anderson Ribeiro. *A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006)*. História, São Paulo, 28 (2): 2009.

OLIVA, Anderson Ribeiro. *Desafricanizar o Egito, embranquecer Cleópatra: silêncios epistêmicos nas leituras eurocêntricas sobre o Egito em manuais escolares de História no PNLD 2018*. Romanitas- Revista de Estudos Grecolatinos, n. 10, p. 26-63, 2017.

OLIVA, Anderson Ribeiro. *Lições sobre a África. Colonialismo e racismo nas representações sobre a África e os africanos nos manuais escolares de História em Portugal (1990-2005)*. Curitiba: Appris, 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. *Histórias da África e dos africanos na escola: as perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular*, 2010. Tese de Doutorado- Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC/RJ.

OLIVEIRA, Luíz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

PANTOJA, Selma. *O ensino da história africana: metodologias e mitos-estudo de caso da rainha Nzinga Mbandi*. Revista Cerrados, Brasília, v. 19, n. 30, p. 315-328, mar. 2010.

PARÉS, Luís Nicolau. *Africanos Ocidentais*. In: GOMES, Flávio dos Santos; SCHWARCZ, Lília M. *Dicionário da escravidão e liberdade*. São Paulo: Companhia da Letras, 2018.

PEREIRA, Júnia Sales. *Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-indentitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós Lei nº 10.639*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 21-43.

PEREIRA, Luena Nunes. *O ensino e a pesquisa sobre a África no Brasil e a Lei 10.639*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Centro de Estudios Avanzados, Programa de Estudios Africanos, Buenos Aires, 2008.

PINTO, João Paulo Henrique. *Literatura e identidade Nacional em Angola*. Revista Hydra, vol. 2, n. 3, junho de 2017.

PRANDI, Reginaldo. *De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade, religião*. Revista USP, São Paulo, n. 46, p. 52-65, junho/agosto, 2000.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad del poder y clasificación social*. In: CASTRO -GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (orgs.). *El giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana / Siglo del Hombre, 2007, p.93-126.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. In: LANDER, Edgardo (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO. 2005, p.203-241.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patrícia; ELIZALDE, Paz Concha. *Uma breve história dos estudos decoloniais*. São Paulo: Masp/ Afterall, 2019.

RAMBELLI, Gilson. *Arqueologia de naufrágios e a proposta de estudo de um navio negreiro*. Revista de História da Arte e Arqueologia. Unicamp. n. 6, dez. 2006.

RAMBELLI, Gilson. *Tráfico e navios negreiros: contribuição da Arqueologia Náutica e Subaquática*. Revista Navigator. n. 4, v. 2, 2006.

REIS, João José. *Identidade e diversidade étnicas nas irmandades negras no tempo da escravidão*. Revista Tempo, Rio de Janeiro, vol.2, nº 3, 1996, p. 7-33.

REIS, João José. *Revoltas escravas*. In: GOMES, Flávio dos Santos; SCHWARCZ, Lília M. *Dicionário da escravidão e liberdade*. São Paulo: Companhia da Letras, 2018.

SÁ, Ana Lúcia. *A ideia de pós-colônia em cientistas sociais africanos na diáspora*. 7º Congresso Ibérico de Estudos Africanos, Lisboa 2010.

SANTOS, Adriano Rodrigues dos e TAILLE, Elizabeth Harkot-de-la. *Sobre escravos e escravizados: percursos discursivos da conquista da liberdade*. Comunicação apresentada no III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade. Dilemas e desafios na contemporaneidade. Campinas, São Paulo, fevereiro/2012.

SANTOS, Hélia. *A colonialidade do saber no Ensino de História: uma perspectiva pós-colonial e intercultural*. Revista Eletrônica dos Programas de Mestrado e Doutorado do CES/FEUC/FLUC, n.1, 2006, Coimbra/Portugal.

SANTOS, Emanuelle; SCHOR, Patrícia. *Brasil, estudos pós-coloniais e contracorrentes análogas: entrevista com Ella Shohat e Robert Stam*. Estudos Feministas, Florianópolis, 21(2): 336, maio-agosto/2013.

SANTOS, Sales Augusto. *Ações afirmativas nos governos FHC e Lula: um balanço*. Revista Tomo, n. 24, jan./jun. 2014.

SCHWARCZ. Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SCHWARCZ. Lilia Moritz. *Sobre as imagens: entre a convenção e a ordem*. In: GOMES, Flávio dos Santos; SCHWARCZ, Lília M. *Dicionário da escravidão e liberdade*. São Paulo: Companhia da Letras, 2018.

SHOHAT, Ella e STAM, Robert. *Crítica da imagem eurocêntrica*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SHOHAT, E. *Des-orientar Cleópatra: um tropo moderno da identidade*. Cadernos Pagu, n. 23, p.11-54, 2004.

SLENES, Robert W. *Africanos centrais*. In: GOMES, Flávio dos Santos; SCHWARCZ, Lília M. *Dicionário da escravidão e liberdade*. São Paulo: Companhia da Letras, 2018.

SILVA, Alberto da Costa e. *A enxada e a lança. A África antes dos portugueses*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SILVA, Alberto da Costa e. *A manilha e o libambo. A África e a escravidão, de 1500 a 1700*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

SILVA, Ana Célia. *A representação social do negro no livro didático. O que mudou? Por que mudou?* Salvador: UFBA, 2011.

SILVA, Doris Regina Barros da. *Os contos e os pontos: o lugar do saber e os saberes que têm lugar nas rodas da pedagogia griô*. Itabaiana: Gepiadde, Ano 6, Volume 11/ jan – jun de 2012.

SILVA, Liliam Ramos. *Não me chame de mulata: uma reflexão sobre a tradução em literatura afrodescendente no Brasil no par de línguas espanhol-português*. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(57.1): 71-88, jan./abr.2018.

SOARES, Felipe Paiva. *A polifonia conceitual: A resistência na História Geral da África (Unesco)*. Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense (UFF), 2014.

STEPAN, Nancy Leys. *A hora da eugenia: raça, gênero e nação na América Latina*. R. J.: Editora Fiocruz, 2005.

STRÖHER, Carlos Eduardo. *Aprendendo com imagens: a função das fontes visuais nos livros didáticos de História*. Aedos, n. 11, vol. 4 – Set. 2012.

TELES, Luciano Everton Costa. *Um olhar sobre a historiografia africana e afro-brasileira*. Revista História Hoje, v. 1, p. 239-252, 2012.

THORNTON, John. *A África e os africanos na formação do mundo Atlântico (1400-1800)*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

TWADDLE, Michael. *A África Oriental*. In: MAZRUI, Ali A; WONDJI, Christophe (editores). *História Geral da África, volume VIII: A África desde 1935*. Brasília: Unesco, 2010.

VANSINA J. *O reino do Congo e seus vizinhos*. In: OGOT, Bethwell Allan (editor). *História Geral da África (Volume V): África do século XVI ao XVIII*. Brasília, UNESCO, 2010.

VIEIRA, Francisco Sandro da Silveira. *Descolonização dos saberes africanos: reflexões sobre história e cultura africana no contexto da lei 10.639/03*. Revista Ponto e Vírgula, nº 11, 98-115, 2012.

UZOIGWE, Godfrey. *Partilha europeia e conquista da África: apanhado geral*. In: BOAHEN, Albert Adu (org.) *História Geral da África (Volume VII): África sob dominação colonial 1880-1935*. Brasília: Unesco, 2010.

WEDDERBURN, Carlos Moore. *Novas Bases para o ensino da História da África no Brasil*. In: *Educação antirracista: caminhos abertos para a Lei Federal 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

XAVIER, Maria do Carmo; DORNELLES, Ana Paula Lacerda. *O debate parlamentar na tramitação da Lei 10.639: interrogando o papel da escola na construção da identidade cultural e étnica no Brasil*. Eccos Revista Científica, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 569-586, jul./dez. 2009.