



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

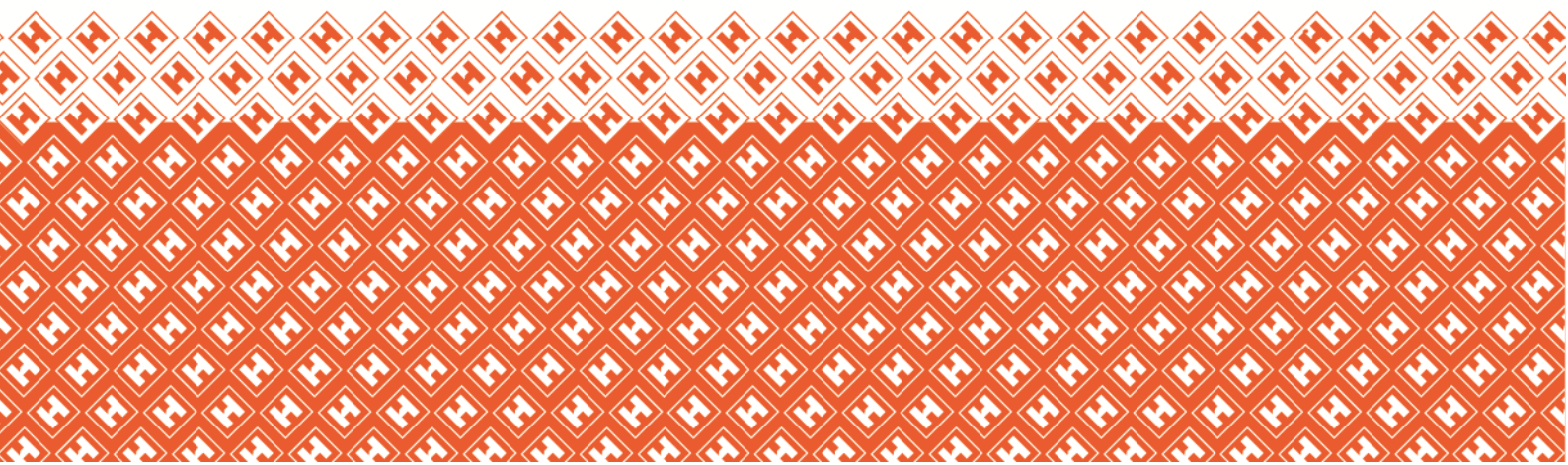
---

DIEGO COSTA ALMEIDA

**A ÁFRICA NA COLEÇÃO DIDÁTICA  
ADOTADA PELA REDE MUNICIPAL  
DE JABOATÃO DOS GUARARAPES  
(PNLD 2020)**

Universidade Federal de Pernambuco

Julho / 2025



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA  
NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL – PROFHISTÓRIA**

**DIEGO COSTA ALMEIDA**

**A ÁFRICA NA COLEÇÃO DIDÁTICA ADOTADA PELA REDE  
MUNICIPAL DE JABOATÃO DOS GUARARAPES (PNLD 2020)**

**RECIFE - PE**

**2025**

**DIEGO COSTA ALMEIDA**

**A ÁFRICA NA COLEÇÃO DIDÁTICA ADOTADA PELA REDE  
MUNICIPAL DE JABOATÃO DOS GUARARAPES (PNLD 2020)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, nível de Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

**Área de Concentração:** Ensino de História

**Linha de Pesquisa:** Mestrado Profissional em Ensino de História.

**Orientador(a):** Prof. Dr. André Mendes Salles

**RECIFE - PE**

**2025**

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Almeida, Diego Costa.

A África na coleção didática adotada pela Rede Municipal de  
Jaboatão dos Guararapes (PNLD 2020) / Diego Costa Almeida. -  
Recife, 2025.

136f.: il.

Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Pernambuco,  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), Programa de Pós-  
Graduação em Ensino de História (ProfHistória), 2025.

Orientação: Prof. Dr. André Mendes Salles.

1. Ensino de História; 2. História da África; 3. África  
contemporânea; 4. Imagens; 5. Aula-oficina. I. Salles, André  
Mendes. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

DIEGO COSTA ALMEIDA

**A ÁFRICA NA COLEÇÃO DIDÁTICA ADOTADA PELA REDE  
MUNICIPAL DE JABOATÃO DOS GUARARAPES (PNLD 2020)**

**Banca Examinadora do PROFHistória UFPE**

---

Prof. Dr. André Mendes Salles  
(Membro interno – Orientador)

---

Profa. Dra. Rosely Tavares de Souza  
(Membro interno)

---

Profa. Dra. Lídia Rafaela Nascimento dos Santos  
(Membro externo)

---

Prof. Dr. Luiz Gustavo Mendel Souza  
(Membro externo)

Data de Aprovação

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

2025

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente queremos agradecer a Deus e a nossa família, que nos deram motivo para persistir e não desistir de nosso sonho de cursar um mestrado em História por oito anos, e após isso, continuarmos a cursar o nosso curso mesmo com um contexto de Pandemia mundial (COVID-19), aulas remotas e trabalhos em escolas públicas, tanto no município de Jaboatão dos Guararapes quanto posteriormente na rede pública estadual. Queremos dedicar especialmente este trabalho *in memoriam* de **Wellington Alves de Almeida**, meu pai, que nunca deixou de torcer e acreditar na minha capacidade de conquistar o sonho de cursar um mestrado e de ser aprovado em um concurso público, e aos meus amigos Zoltan Veneckey e Poliana que mesmo ausentes fisicamente, permanecem vivos em meu coração e em cada conquista que realizo.

Queremos também agradecer aos professores do mestrado profissional em História PROFHistória UFPE que contribuíram com seu profissionalismo e seus conhecimentos para a nossa formação enquanto pesquisador e profissional em ensino de História. Especialmente ao nosso orientador, o professor doutor André Mendes Salles, que acreditou neste projeto, e investiu sua disponibilidade, tempo, paciência e conhecimento conosco. Graças a sua atuação tivemos acesso a um mundo de informações que ampliaram os nossos horizontes para novas perspectivas teóricas. Também agradecemos aos membros da banca de avaliação de dissertação por suas observações e pela oportunidade a nós dada para aperfeiçoarmos os nossos estudos e de termos que apresentar os resultados de nosso trabalho acadêmico a toda comunidade acadêmica.

Agradecemos aos nossos colegas de curso, companheiros de lida acadêmica e de perrengues profissionais. Lamentamos por infelizmente não termos tido mais oportunidades para sairmos ou conversarmos, mas fica a admiração a todos vocês por seus esforços, lutas e inventividade nas pesquisas acadêmicas. Espero sinceramente que possamos nos encontrar em outros eventos, cursos e realidades além do campo profissional e acadêmico.

Agradecemos aos colegas do Colégio Municipal Jaboatão dos Guararapes, companheiros de profissão, alunos e funcionários, que permitiram a definição de meu norte teórico de pesquisa e por ter fornecido um espaço privilegiado de pesquisa. Especialmente ao professor e mestre em História Ezequiel Canário, que com as nossas conversas em intervalos de trabalho, possibilitou o “start” necessário para nós nos interessarmos pela problemática proposta por nossa pesquisa. Também dedicamos um agradecimento especial às professoras Simone Barbosa e Suellen Wanessa, então gestoras do Colégio Municipal Jaboatão dos

Guararapes, que nos apoiaram desde a primeira hora em que passamos na seleção para o mestrado, e nos apoiaram em todos os momentos de dificuldades, que não foram poucos, em conciliar nosso trabalho com a produção acadêmica.

Agradecemos a equipe da Escola Estadual João Paulo I, a gestora Aline, seu filho Álvaro e a vice – gestora Leda, aos colegas professores pelo apoio na parte final da minha dissertação.

Especialmente agradecemos a Simony Bezerra, que acreditou em nós e nos apoiou nos nossos momentos de dificuldade. Sem ela, não teria sido possível estarmos nesse mestrado nem tampouco termos passado no concurso para professor da rede estadual de ensino. Desejamos a ela sucesso em sua trajetória acadêmica e profissional.

Por fim, dedicamos esse trabalho a minha filha Beatriz Figueiredo Cavalcanti de Almeida, minha mãe Cristina Conceição Costa de Almeida e minha irmã Cristiane Costa, as mulheres da minha vida, aos quais todos os dias nos motivam a seguir em frente em todas as situações da vida. E dedico aos professores e alunos das próximas gerações para o qual esse trabalho possa servir de subsídio de reflexão e novos projetos de ensino para a elaboração de dinâmicas de sala de aula. Esse trabalho é fundamentalmente para todos vocês.

## RESUMO

COSTA ALMEIDA, Diego. **A África na coleção didática adotada pela rede municipal de Jaboatão dos Guararapes (PNLD 2020)**. 136f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – Mestrado Profissional. Universidade Federal de Pernambuco, 2025.

Esta pesquisa tem por finalidade contribuir para o ensino de História da África levando para o contexto das aulas de história, da educação básica, resultados de investigações históricas atuais a respeito do tema. Analisamos aqui o livro didático, em especial a coleção História Sociedade & Cidadania, do autor Alfredo Boulos Junior, editora FTD, com as orientações segundo o PNLD 2020, onde podemos constatar que o ensino de África e dos povos afrobrasileiros tem avançado nos últimos anos e, com base na investigação documental e no rigor metodológico do ofício de historiador, tem trazido à tona novos objetos e sujeitos pouco lembrados do conflito. Nesse sentido, elaboramos aulas oficinas, destinados aos professores de História do Ensino Fundamental II. O objetivo é apresentar um recurso para trabalhar distintos temas, com ênfase nos sujeitos e no cotidiano da África, em particular a História da África Contemporânea, tanto na perspectiva brasileira quanto de autores afrocentrados, utilizando como principal fonte de ensino além do livro didático, literaturas complementares, imagens e letras de música que dialoguem com a temática proposta. Para atingir tal finalidade a nossa pesquisa perpassou por um levantamento bibliográfico, considerando historiadores do Brasil e estrangeiros. A partir desse, desenvolvemos várias etapas: no primeiro capítulo fizemos um balanço historiográfico quanto as múltiplas conceituações da decolonialidade, abordando causas e consequências a partir de uma visão atual; na segunda seção procedemos com uma análise sobre o referencial curricular da rede de ensino do município de Jaboatão dos Guararapes, município da Região Metropolitana do Recife, Pernambuco, em vistas de entendermos a realidade objetiva do qual o nosso objeto de estudo se insere; no terceiro capítulo discurremos sobre uma análise crítica a respeito da coleção História Sociedade & Cidadania, do autor Alfredo Boulos Junior, editora FTD, dos seus livros do 6º ao 9º Ano, segundo o PNLD 2020 e como eles dialogam ou não com as legislações sobre o ensino de história africana e cultura afro – brasileira (Lei 10.645/03, 11.648/08 e outros) ; No quarto tópico nos propusemos a elaboração de aulas oficinas, com o uso de imagens e fontes escritas, para o ensino da História da África, sendo elas apresentando duas propostas de aula-oficinas a respeito da temática da África Contemporânea: 1. Ocupação belga na bacia do rio Congo e a luta pela independência do Congo, 2. O reino da Abissínia ou Etiópia, a única nação africana a manter sua soberania e a resistir a tentativas de ocupação imperialista, como a invasão italiana ainda no século XIX e ao qual levou a uma derrota histórica pelos italianos para os africanos; Por último, na quinta seção apresentamos uma conclusão para o nosso trabalho que não se propõem a encerrar o tema mas abrir novas possibilidades de estudo para o ensino de África.

Palavras-chave: ensino de história; história da áfrica; áfrica contemporânea; imagens; aula-oficina;



## ABSTRACT

COSTA ALMEIDA, Diego. **Africa in the teaching collection adopted by the municipal network of Jaboatão dos Guararapes (PNLD 2020)**. 136p. Dissertation. Postgraduate Program in History Teaching – Professional Master's Degree. Federal University of Pernambuco, 2025.

This research aims to contribute to the teaching of African History by bringing the results of current historical investigations on the subject into the context of history classes and basic education. Here we analyze the textbook, especially the collection *História Sociedade & Cidadania*, by the author Alfredo Boulos Junior, published by FTD, with the guidelines according to the PNLD 2020, where we can see that the teaching of Africa and Afro-Brazilian peoples has advanced in recent years and, based on documentary research and the methodological rigor of the historian's profession, has brought to light new objects and subjects little remembered from the conflict. In this sense, we have developed workshop classes aimed at History teachers in Elementary School II. The objective is to present a resource for working on different themes, with an emphasis on the subjects and daily life of Africa, in particular the History of Contemporary Africa, both from the Brazilian perspective and from Afrocentric authors, using as the main teaching source, in addition to the textbook, complementary literature, images and song lyrics that dialogue with the proposed theme. To achieve this goal, our research involved a bibliographical survey, considering historians from Brazil and abroad. From this, we developed several stages: in the first chapter, we made a historiographical assessment of the multiple conceptualizations of decoloniality, addressing causes and consequences from a current perspective; in the second section, we proceeded with an analysis of the curricular framework of the education network of the municipality of Jaboatão dos Guararapes, a municipality in the Metropolitan Region of Recife, Pernambuco, in order to understand the objective reality of which our object of study is inserted; in the third chapter we discuss a critical analysis of the History Society & Citizenship collection, by author Alfredo Boulos Junior, published by FTD, of his books from the 6th to the 9th grade, according to the PNLD 2020 and how they dialogue or not with the legislation on the teaching of African history and Afro-Brazilian culture (Law 10.645/03, 11.648/08 and others); In the fourth topic, we proposed to develop workshop classes, using images and written sources, for teaching the History of Africa, presenting two workshop class proposals on the theme of Contemporary Africa: 1. Belgian occupation of the Congo River basin and the struggle for Congo's independence; 2. The Kingdom of Abyssinia or Ethiopia, the only African nation to maintain its sovereignty and resist attempts at imperialist occupation, such as the Italian invasion in the 19th century, which led to a historic defeat by the Italians against the Africans; Finally, in the fifth section, we present a conclusion to our work that does not intend to close the theme but to open new possibilities for studying the teaching of Africa.

Keywords: teaching history; history of africa; contemporary africa; images; workshop class;

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Foto 1</b> – Rei Gezo, Ghezo, Guézo ou Guezô .....	74
<b>Foto 2</b> – Auguste Amaral, presidente da Associação dos Retornados Brasileiros.....	75
<b>Foto 3</b> – A redenção de Cam”, pintura a óleo de Modesto Brocos y Gomez, datada de 1895	79
<b>Foto 4</b> – Da esquerda para a direita: Jawaharlal Nehru, primeiro-ministro da Índia, Ásia; Gamal Abdel Nasser, presidente do Egito, África; Josip Broz Tito, presidente da Iugoslávia, Europa; encontro da assinatura do estabelecimento do movimento dos Não-Alinhado. ....	91
<b>Foto 5</b> – Uma mulher saindo de um banheiro "para mulheres não europeias em Soweto, África do Sul, 1970.....	96
<b>Foto 6</b> – Líder negro sul-africano Nelson Mandela .....	97
<b>Foto 7</b> – Mapa da Descolonização da África. ....	99
<b>Foto 8</b> – Rei Leopoldo II da Bélgica.....	107
<b>Foto 9</b> – Mapa - Os colonizadores da África .....	112
<b>Foto 10</b> – Mapa da África com bandeiras – Coleção Shutterstock.....	115
<b>Foto 11</b> – Filme Pantera Negra .....	119
<b>Foto 12</b> – Bandeira da Etiópia.....	121
<b>Foto 13</b> – Mapa da Etiópia.....	122
<b>Foto 14</b> – Menelik II e a Batalha de Adowa/Adua.....	123
<b>Foto 15</b> – Hailé Selassié.....	124

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1: ENTRE O AROKIN E O GRIOT: O QUE É A DECOLONIALIDADE E SEUS MÚLTIPLOS SIGNIFICADOS NA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA? .....</b>	<b>16</b>
1.1 Entre o Arokin e o Griot: Origens da Reflexão Decolonial .....	16
1.2 A África nos Livros Didáticos e os Silêncios da História .....	18
1.3 As Leis Antirracistas e as Diretrizes para uma Educação Decolonial.....	23
1.4 Colonialidade, Decolonialidade e Práticas Pedagógicas .....	28
1.5 Currículo, BNCC e Desafios para o Ensino de História.....	32
<b>CAPÍTULO 2: JABOATÃO DOS GUARARAPES, UM MUNICÍPIO DO NORDESTE BRASILEIRO. ....</b>	<b>36</b>
2.1 Vivências e Contexto Pessoal no Município .....	36
2.2 Regionalização, Experiência Docente e Fundamentação Curricular.....	37
2.3 Educação das Relações Étnico-Raciais, Direitos Humanos e da Criança e do Adolescente .....	42
2.4 Diversidade Cultural, Identidade e Relações de Gênero .....	44
2.5 As Ciências Humanas no Referencial Curricular .....	46
2.6 O Componente Curricular de História e suas Competências .....	49
<b>CAPÍTULO 3: A ÁFRICA NA COLEÇÃO DIDÁTICA DE ALFREDO BOULOS (PNLD 2020).....</b>	<b>52</b>
3.1 Contextualização e Representação Africana na Coleção Didática .....	52
3.1.1 História: Sociedade & Cidadania – 6º Ano.....	53
3.2 História: Sociedade & Cidadania – 7º Ano: Povos, Impérios e Culturas.....	58
3.3 Povos e Impérios Africanos: Mali, Bantos, Iorubás e suas Contribuições no Brasil .....	65
3.3.1 História: Sociedade & Cidadania – 8º Ano.....	72
3.4 Imperialismo e Resistência - História: Sociedade & Cidadania – 9º Ano.....	87
<b>CAPÍTULO 4: PROJETO DE INTERVENÇÃO – PROPOSTA DE AULAS – OFICINAS SOBRE ÁFRICA CONTEMPORÂNEA .....</b>	<b>104</b>
4.1 Proposta Geral e Fundamentação Metodológica .....	104
4.2 Aula-Oficina 1: Ocupação belga na bacia do rio Congo e a luta pela independência do Congo .....	106
4.3 “No Coração das Trevas”: O Congo Belga .....	113
4.4 Aula-Oficina 2: O reino da Abissínia ou Etiópia, a única nação africana a manter sua soberania e a resistir a tentativas de ocupação imperialista, como a invasão italiana ainda no século XIX e ao qual levou a uma derrota histórica pelos italianos para os africanos;.....	117
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>131</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>134</b>

## INTRODUÇÃO

A nossa vivência com o tema que motiva essa pesquisa se deu em uma conversa de ambiente de trabalho, na rede pública de ensino fundamental dos anos finais do município de Jaboatão dos Guararapes, entre um intervalo de aula e outro. Nessa época ainda não tínhamos definido quais os caminhos para a nossa pesquisa, acabávamos de entrar no mestrado profissional de História do PROFHistória UFPE. Ainda procuramos um tema motivador para nossa trajetória acadêmica.

Conversando com o também colega de profissão o professor e mestre em História pela UFPE Ezequiel David do Amaral Canário, então professor de turmas de 8º e 9º Ano de nossa instituição de ensino, enquanto eu era professor na época de turmas do 6º, 7º e 8º Anos, chegamos a um esboço do que seria o nosso futuro tema de pesquisa. Nós discutimos sobre os livros didáticos de História usado na educação pública, em particular, o autor Alfredo Boulos Júnior, que era adotado pela citada rede de ensino que nós fazíamos parte até então e os desafios da educação pós-pandemia (estávamos no ano de 2022, o primeiro ano de retorno às aulas presenciais).

Nós estávamos levantando diversas críticas sobre a abordagem de ensino de História na perspectiva do autor adotado pela rede municipal de ensino ao qual estávamos vinculados. Entre essas críticas, nos apercebemos sobre o papel da representação da história africana na idade contemporânea. É preciso salientar que ao nos referirmos pelo termo “Idade Contemporânea” usávamos uma terminologia e modelo de análise eurocêntrica, entretanto partimos da perspectiva pela metodologia de ensino adotada pelo próprio livro.

E mesmo por essa perspectiva percebemos as contradições de um livro que se propunha a seguir as diretrizes do PNLD 2020, das Leis 10.639/03 e 11.645/08, e que, portanto, tinha sido aprovado para o uso em sala de aula. Em particular como citado, sobre a África na contemporaneidade. Dos quatro livros da coleção História: Sociedade & Cidadania, da editora FTD, do 6º ao 9º Ano, previsto para serem usados por quatro anos (de 2020, 2021, 2022 e 2023), a África é referenciada no livro do 6º Ano em dois capítulos (Capítulo 04: Primeiros Habitantes da América, p.53, como tópico dentro de um capítulo sobre o povoamento do continente americano, e o Capítulo 5: Egito e Kush, pp. 66 a 86), no do 7º Ano em dois capítulos (Capítulo 2: Povos e Culturas Africanas: Malineses, Bantos e Iorubás, pp.24 a 38, uma breve citação na página 121 sobre a batalha de Ceuta nas “Grandes Navegações” e o Capítulo 10: Africanos no Brasil, pp.177 a 193, particularmente a página 178, intitulada “Havia escravidão na África antes

dos europeus?”), no do 8º Ano, o continente africano não possui nenhum capítulo específico dedicado a ele sendo incluso no Capítulo 13: Industrialização, Imperialismo e Resistência nos tópicos “O Imperialismo na África” (pp.232 a 234) e “A resistência africana” (pp.235 a 236). É necessário salientar, que no livro do 8º Ano, ainda no capítulo 13 existe os tópicos “O imperialismo” (p.230) com o subtópico “Teorias racistas do século XIX” (p.231), e “A Conferência de Berlim” (p.236), além do capítulo 13, temos o capítulo 12 intitulado “Abolição, Imigração e Indigenismo no Império”, que não é dedicado especificamente ao continente africano mas cujo tópico “A Abolição” (pp.203 a 209) trata das populações negras africanas e afro-brasileiras em situação de diáspora no continente americano, suas trajetórias de luta, resistência, movimento abolicionista, impactos das leis que visavam o fim da escravidão na vida dessas populações e a dura realidade que se seguiu após o fim da escravidão aos recém-libertos.

Mas foi no livro do 9º Ano na coleção História: Sociedade & Cidadania do autor Alfredo Boulos Júnior que provocou a nossa atenção: esse livro dedica um capítulo para os movimentos sociais: negros, indígenas e mulheres (capítulo 04:pp. 58 a 71, em especial para nós as pp.59 a 63, sobre os negros no pós-Abolição e a cultura negra), e um outro sobre os processos de independência da Ásia e da África (Capítulo 11: Nacionalismos Africano e Asiático, pp.164 a 173, em particular o tópico “África”, das pp.169 a 173). Afora esses dois capítulos o capítulo 15: Fim da Guerra Fria e Globalização, traz uma página dedicada aos “Levantes populares na África e no Oriente Médio” (p.265, e uma menção aos desafios do século XXI na África na p.226).

O que nos provocou a atenção foi o Capítulo 8, dedicado A Segunda Guerra Mundial (pp.120 a 130), ao qual quando buscamos procurar informações sobre a participação dos africanos no conflito e sobre a situação dos territórios ocupados pelas forças do Eixo, em particular a Etiópia pelas forças militares do fascismo italiano, observamos um texto meramente sintético. Ou “silêncio”, como bem pontuou o professor Anderson Ribeiro Oliva. Motivados a levantar esse silêncio procuramos o nosso orientador o professor doutor em História André Mendes Salles e propusemos como objeto de pesquisa a seguinte questão: **Que possibilidades de narrativas históricas sobre a África contemporânea as legislações brasileiras sobre relações étnico-raciais provocaram nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental II em Pernambuco?**

Para nossa pesquisa, partimos como pressuposto teórico de que a legislação brasileira sobre relações étnico-raciais na educação abriu possibilidades de construções narrativas sobre a educação em história afro-brasileira e africana ao mesmo tempo que colocou delimitações a

essas mesmas narrativas históricas. Tem como objeto de análise do citado livro que aqui foi exposto como adotado pela rede municipal de ensino público do município de Jaboatão dos Guararapes. Nosso objetivo geral é problematizar e analisar as narrativas históricas sobre a África contemporânea nos livros didáticos utilizados em escolas do Ensino Fundamental II da prefeitura de Jaboatão dos Guararapes e analisar o ensino de história da África contemporânea na mesma rede de ensino. Como objetivos específicos elencamos três que são: 1. Problematizar e analisar as narrativas históricas sobre a África contemporânea nos livros didáticos utilizados em escolas do Ensino Fundamental II da prefeitura de Jaboatão dos Guararapes; 2. Analisar o conteúdo presente nos livros didáticos de História utilizados no Ensino Fundamental II (BOULOS,2020), na referida rede municipal, verificando inovações ou limitações nas narrativas sobre a África; 3. Discutir como a legislação brasileira criou possibilidades e delimitações sobre o ensino de história da África contemporânea.

Em nosso primeiro capítulo intitulado **“Entre o Arokin e o Griot: O que é a decolonialidade e seus múltiplos significados na educação para as relações étnico-raciais no ensino de História?”**, nos propusemos a discutir os múltiplos significados do termo decolonialidade, suas repercussões em termos legais e nas formas como é interpretada o ensino de História, partindo tanto de experiências pessoais como de debates levantados sobre a decolonialidade e o papel do livro didático nas expressões daqueles grupos que se tornaram “oprimidos” por meio de outros que se fizeram “opressores” por autores como Anderson Ribeiro de Oliva, Marta Elisa Teté Ramos, Aníbal Quijano, Elison Antonio Paim, Maria Helena Marques Araújo e outros.

No segundo capítulo intitulado **“Capítulo 02: Jaboatão dos Guararapes, um município do Nordeste brasileiro”**, realizamos uma análise da rede municipal de ensino ao qual é o objeto de nosso estudo, o município de Jaboatão dos Guararapes, pertencente a Região Metropolitana do Recife (RMR) em Pernambuco. Escolhemos esse município por ser o nosso espaço primário de vivência na prática docente há pelo menos 11 anos, ao qual nos domiciliados há pelo menos 37 anos, local onde então tivemos mais intimidade de conhecer e trabalhar em todos esses anos. Assim, na primeira parte desse texto nos ocupamos em trazer as descrições do seu espaço físico e potencial socioeconômicos, de forma a trazer um panorama geral do nosso objeto de estudo. Na segunda parte do capítulo nos debruçamos em uma análise do Referencial Curricular do Município de Jaboatão dos Guararapes, documento norteador da educação pública municipal, e sua relação com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), na esfera federal, e o Currículo de Pernambuco para o Ensino Fundamental, na esfera estadual, além das para a Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino da História e Cultura

Afrobrasileira, Africana e Indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 03/2004, Resolução CNE/CP nº 01/2004 e Parecer CNE/CEB nº 14/2015).

No **“Capítulo 03: O livro didático, perspectivas e decolonialidade em sala de aula”** retornamos nossa análise sobre a coleção de livros didáticos História: Sociedade & Cidadania sob as perspectivas das diretrizes do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), das já citadas Leis de Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino da História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 03/2004, Resolução CNE/CP nº 01/2004 e Parecer CNE/CEB nº 14/2015) e sobre como essa coleção em específico se insere no tratamento dado as práticas discursivas que objetivam romper os liames de uma visão de colonialidade com a produção cultural em sala de aula. Para isso, escolhemos como objeto a forma como é retratada os seguintes episódios da história africana: a Primeira Guerra Mundial, a Segunda Guerra Mundial e as lutas pelos processos de independência.

No **“Capítulo 04: Projeto de Intervenção”**, apresentamos o nosso projeto de intervenção que tem como base uma proposta de formação continuada para professores das redes públicas do Estado de Pernambuco, nosso público de interesse em nosso estudo. Por fim, em nossa **Conclusão**, discutimos os resultados de nossa pesquisa.

## CAPÍTULO 1

### ENTRE O AROKIN E O GRIOT: O QUE É A DECOLONIALIDADE E SEUS MÚLTIPLOS SIGNIFICADOS NA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA?

#### 1.1 Entre o Arokin e o Griot: Origens da Reflexão Decolonial

Nossa reflexão sobre a temática da decolonialidade e seus múltiplos sentidos e significados começa a partir de um evento ocorrido no dia 9 de março de 2023, no auditório do Programa de Pós-graduação em História (PPGH), no 10º andar do edifício do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Nessa ocasião estava ocorrendo a abertura do ano letivo de 2023 do Mestrado Profissional em História do programa do PROFHISTÓRIA – UFPE e fomos apresentados a palestra inaugural da professora mestra Adinaly Pereira Barboza, que apresentou o tema de sua dissertação “Interculturalidade e Decolonialidade no Currículo: Olhares para a reeducação étnico-racial em turmas dos anos finais do ensino fundamental”<sup>1</sup>. Essa dissertação sob a orientação da professora doutora Eleta de Carvalho Freire foi reconhecida nacionalmente por sua importância acadêmica<sup>2</sup>.

Durante a apresentação da professora mestra Adinaly, uma informação nos chamou a atenção em particular: o nome do seu projeto de intervenção, que se baseava no desenvolvimento de um jogo educativo com a temática sobre o reino do Congo, teve que mudar de nome de “Griot” para “Arokin”. Segundo a professora, o termo “Griot” ou “Griô” (griote, na sua forma feminina) é um termo de origem francesa para designar o indivíduo que tem por vocação preservar e transmitir as histórias, memórias, conhecimentos, canções e crenças de determinadas tradições na África Ocidental. No antigo reino do Congo, tais indivíduos eram conhecidos pela alcunha de “Arokin”, no idioma iorubá<sup>3</sup>, um termo próprio local, que ao qual

---

<sup>1</sup>BARBOZA, Adinaly Pereira. Interculturalidade e Decolonialidade no Currículo: Olhares para a reeducação étnico-racial em turmas dos anos finais do ensino fundamental, Dissertação em Ensino de História - ProfHistória - UFPE, 2021. Link: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/700519>.

<sup>2</sup> A citada dissertação conseguiu o segundo lugar no Prêmio PROFHISTÓRIA de Melhor Dissertação – Turma 2019. Ver em <http://site.profhistoria.com.br/premio-melhor-dissertacao-2019/>.

<sup>3</sup> Os griots são contadores de história, cantores, poetas e musicistas da África Ocidental. São muito importantes para a transmissão dos conhecimentos dentro das culturas de diferentes países africanos, sendo também referidos como jali (em mandês), guewel (em wolof), iggawen (em hassania) ou arokin (em iorubá). O termo *griot* vem da palavra *guiriot*, em francês e da palavra *criado*, em português.

Fonte: [https://www.mawon.org/post/griots-os-guardi%C3%B5es-daspalavras#:~:text=Os%20griots%20s%C3%A3o%20contadores%20de,arokin%20\(em%20iorub%C3%A1\)%C2%B9](https://www.mawon.org/post/griots-os-guardi%C3%B5es-daspalavras#:~:text=Os%20griots%20s%C3%A3o%20contadores%20de,arokin%20(em%20iorub%C3%A1)%C2%B9).



a própria professora desconhecia até ter uma conversa com uma colega mestranda da época do Mestrado.

Essa informação poderia passar despercebido como algo banal ou até mesmo anedótica dentro de uma palestra acadêmica de abertura de ano letivo num programa de pós-graduação, entretanto, nos suscitou uma inquietação intelectual: nós nos apercebemos de que essa informação dada pela palestrante de que o termo griot é de origem francesa e não de origem africana, e o fato de não constar de nenhum livro didático de História do ensino fundamental, em particular dos anos finais, e ensino médio, ao qual nós tenhamos vivenciado, nos impressionou vivamente.

Talvez acreditando estar equivocado quanto à constatação, o que poderia ser bem possível, pedimos a palavra e externamos a nossa dúvida e incredulidade a respeito da observação feita ali naquele momento da palestra. De certa forma, buscamos as fontes às quais poderíamos confirmar essa informação frente ao que acreditávamos saber pelo conhecimento academicamente referendado pelos livros didáticos.

Qual foi a nossa surpresa ao verificamos que nós não éramos os únicos a constatar o espanto ante a informação da origem do termo griot? Diversos colegas professores de História, que atuavam desde o ensino fundamental I ao ensino fundamental II e o ensino médio, chegaram a mesma constatação e não só isso ressaltaram, como eu também levantei enquanto questionamento, que o termo griot era “naturalizado” de tal forma no ensino de História de África e Cultura Afro-brasileira, que sequer era designado como europeu. Muito menos, francês. O que era da alçada da visão de mundo colonialista e eurocentrada sob aspectos de uma cultura local se torna “africano”. E assim os Arokin se tornam griots.

E por quais caminhos “nascem” os griots no ensino de História no Brasil? Por meio dos livros didáticos, dos professores, dos cursos de formação universitários em licenciatura, das pós-graduações, nos bancos escolares. Sobre esse íterim, nos vem à memória uma provocação ao qual o autor deste trabalho se viu diante do seu fazer pedagógico enquanto professor da rede pública municipal do município de Jaboatão dos Guararapes, um município da Região Metropolitana do Recife (RMR), a zona metropolitana da capital de um estado nordestino na periferia regional de um país latino-americano do sul. Diante da presença crescente da África e da temática negra no ensino de História, tanto nos bancos escolares, quanto nas formações e cursos universitários, nos questionamos: Afinal, quais são os espaços em que a África Contemporânea ocupa no livro didático e no ensino de História?

Para melhor compreendermos as origens desse questionamento, partimos da leitura que fizemos do livro didático adotado pela rede de ensino público ao qual nós estamos vinculados,

a já citada rede de ensino público municipal do município de Jaboatão dos Guararapes. Ao buscarmos entender o contexto da dominação fascista italiana na Etiópia, procuramos o livro didático utilizado pelo 9º Ano da rede. No livro didático História Sociedade & Cidadania, 9º Ano, do autor Alfredo Boulos Júnior, editora FTD, na página 121 diz que:

Em outubro de 1935, a Itália de Mussolini afirmou seu imperialismo invadindo a região onde hoje é a Etiópia, no nordeste da África. Diante disso a Liga das Nações, orientada pela Inglaterra, proibiu os países-membros de comerciarem com a Itália. Essa proibição, porém, não afetou a economia italiana porque nações fortes, como os Estados Unidos e a Alemanha, que não faziam parte da Liga, continuaram a vender aos italianos matérias-primas essenciais como petróleo e carvão. A conquista da Etiópia pela Itália se consumou em 1936; com isso, ficava provado que a Liga das Nações era incapaz de assegurar a paz mundial (BOULOS JÚNIOR, 2018, P.121)<sup>4</sup>.

O que de imediato nos chamou a atenção foi o contexto sintético ao qual foi apresentado o processo de ocupação e dominação neocolonialista feita por um país europeu que havia adotado como regime político o fascismo, e mais do que isso, o país que originou a cultura política do fascismo, segundo a historiografia acadêmica, e por conseguinte, a praticada nas redes escolares. Buscando por mais informações sobre como se deu essa ocupação no Norte da África, em particular na Etiópia, pesquisamos no capítulo citado sobre a II Guerra Mundial, em busca de maiores informações. O livro citado fala na página 128, sobre os Aliados libertando a região do norte da África, sem especificar os países da região, colocando de forma subentendida que a região se trata de um todo monolítico cultural, política e economicamente, da ocupação nazista e da abertura da segunda frente de luta, entretanto não nos traz informações vitais como os efeitos dessa ocupação, a italiana e a alemã na região, tampouco sobre o que ocorreu a Etiópia. Simplesmente a ocupação fascista italiana, e a posterior ocupação nazista alemã na região do Norte da África, não são tratadas dentro de suas especificidades.

## 1.2 A África nos Livros Didáticos e os Silêncios da História

Como se deu a ocupação da região? Que processos de submissão e de colonização se deu nos países ocupados? Que crimes de guerra ou genocídios foram perpetrados? Que resistências se mobilizaram pelas populações locais durante o interlúdio entre a dominação italiana e alemã na África durante a II Guerra Mundial?

Foi preciso que nós pesquisássemos em outros autores, fora do escopo dos livros didáticos, maiores informações a respeito da presença europeia na África Contemporânea, em particular a presença fascista e a virulência de sua dominação, ideologia e políticas racistas e neocolonialistas sob os povos africanos. Em Memória D'África: A temática africana em sala

<sup>4</sup> BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História, sociedade & cidadania: 9º ano: ensino fundamental: anos finais. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018. ISBN: 9788596020619.

de aula, Carlos Serrano e Maurício Waldman, nos fala do sonho fascista do Duce Benito Mussolini, de reconstruir o Império Romano, em 1936. Para destacar o militarismo da intervenção italiana, Serrano e Waldman nos dizem que:

A virulência da invasão italiana foi notória. Procurando vingar a vexatória derrota diante do exército de Menelik II, quarenta anos antes, os italianos organizam um exército muito superior em soldados em poder de fogo. Dessa vez, reuniram mais de 200 mil homens, 6 mil metralhadoras, 700 canhões e 150 carros de combate. Com o apoio de dezenas de aviões de combate bombardeios, a Itália detinha controle total do espaço aéreo. Por via das dúvidas, foi autorizado o uso de gás venenoso. Finalmente, a Etiópia, sendo um país sem litoral e isolado, não tinha como recorrer a auxílio externo. (SERRANO & WALDMAN. Memória D'África: A temática africana em sala de aula, P.239, *passim*).

Como que para demonstrar a mentalidade violenta por trás da dominação fascista italiana, os autores nos trazem a seguinte citação:

*Lancei um torpedo aéreo no centro de um grupo de cavaleiros abissínios, e o grupo foi se espalhando como uma rosa florescendo. Foi muito divertido* (Vittorio Mussolini, filho do Duce, descrevendo sua atuação como aviador militar na Etiópia em 1935). Idem, p.240, *passim*.

José Rivair Macedo em História da África, salienta que a dominação fascista engendrada pela Itália, se insere num contexto de neocolonialismo ao qual se mantém ligada às potências coloniais da própria Europa, e ajunta que *a invasão da Etiópia pelos italianos a serviço do regime fascista de Benito Mussolini, em 1935, foi severamente condenada por organizações integradas por africanos. Não obstante, a ocupação durou até 1941, quando as forças fascistas começaram a sofrer derrotas dentro e fora da Europa*. (MACEDO, José Rivair. História da África, p.157, *passim*).

Esse acontecimento constitui um divisor de águas na história da consciência africana. A Etiópia era o mais antigo Estado formado no interior do continente, o único que conseguira até então manter sua independência e ser reconhecido no círculo das grandes nações. Era um símbolo positivo, uma espécie de bastião da soberania africana. Em várias partes da Europa e na América, as elites negras mobilizaram-se e organizaram uma vasta campanha de protesto contra a Itália e um boicote aos produtos italianos. Em toda parte, aumentaram as pressões sobre os impérios coloniais e seus agentes. (Op. Cit, idem, *passim*).

Mais profundamente, José Rivair Macedo complementa sua percepção sobre a falta de adaptabilidade, ou melhor falando, o completo descaso das chamadas “nações civilizadas” com a crise ocorrida na Etiópia, provocada por uma nação europeia... e que receberam as condenações de outras nações também europeias. Como um julgamento entre pares poderia abranger em perspectiva uma nação que não fazia parte desse mundo branco colonial? Como esperar empatia numa realidade em que o Darwinismo Social e o Racismo eram discursos, mas do que socialmente aceitos mais cientificamente referendados? Como o solo fértil do capitalismo colonialista ou colonialismo conseguiu sustentar em África a erva daninha do

nazifascismo e outro fruto futuro do colonialismo que viria frutificar nos processos de emancipação das nações africanas e asiáticas, como a colonialidade? Aqui o autor nos escreve que:

A crise etíope revelou a dimensão da impunidade, a arrogância dos brancos e o tratamento desigual reservado aos negros pelos representantes de instituições internacionais, como a Liga das Nações – que pouco fez para impedir a ocupação daquele país soberano. Por outro lado, contribuiu para a conscientização política de membros das elites coloniais, que passaram a tomar parte mais ativa nas formas de contestação ao colonialismo. (Idem, Ibidem).

É necessário dizer que todas essas informações, recolhidas de diversos autores, eram completamente desconhecidas para nós que escrevemos esse texto. Não vivenciamos durante o nosso período escolar, nem tampouco tivemos contato em nossos estudos de graduação no curso em História-Licenciatura e Bacharelado, momento basilar na nossa formação que coincidiu com a implementação de leis antirracistas, nos anos 2000.

Todavia, a despeito de conhecermos o início da implementação de Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08, durante a nossa graduação em História, por meio de uma eletiva sobre História da África, ministrado pelo professor doutor José Bento Rosas, se tratava tudo de uma iniciativa ainda tímida, um engatinhar do que poderia ser os primeiros passos de uma educação para as relações étnico-raciais. E até mesmo em nossa prática de ensino em História para turmas do Ensino Fundamental II, podemos testemunhar a ausência desse tópico a respeito da Etiópia e de sua crise humanitária. Só voltamos a nos encontrar com o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, africana e Indígena, sob uma perspectiva diaspórica mais de uma década depois de formados em licenciatura e já com uma década na área de ensino, na pós-graduação do mestrado profissional em História da UFPE.

Isto nos faz ter algumas reflexões a respeito da legislação antirracista no Brasil e de como essas leis, normas e documentos correlatos impactaram a educação brasileira em seus mais diversos níveis. Tomamos como ponto de partida a nossa vivência e nos encaminhamos em direção aos diplomas legais. Para nosso estudo se faz importante o entendimento sobre primeiramente a lei 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003, que estabeleceu as diretrizes para o ensino e a obrigatoriedade de História e Cultura Afro-Brasileira. Na referida lei, podemos verificar uma das primeiras normatizações a respeito de ensino de História e Cultura africana e a luta das populações negras afrodescendentes no Brasil<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm).

Segundo Adinaly Barbosa, a Lei nº 10.639/03 alterou o artigo 26 da Lei nº 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Criou o artigo 26-A, que tornou obrigatório o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana na educação brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. E continua dizendo que segundo Rocha (2013, p. 47), a efetivação da legislação antirracista trouxe contribuições relevantes para “a superação de construções ideológicas de dominação racial presentes na escola e na sociedade brasileira”, visto que essa lei “permite a visibilidade de outras lógicas históricas, diferentes da lógica dominante eurocêntrica, além de pôr em debate a descolonização epistêmica” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 38 *apud* BARBOSA, p.22. *passim*).

No entanto, é notório que a referida lei ainda não conseguiu dar início a um processo consistente de alteração da cultura da discriminação racial presente na maioria das escolas brasileiras, ou seja, “a escola ainda continua sendo um espaço privilegiado para a difusão de construções ideológicas sustentadoras do racismo presente na sociedade brasileira” (ROCHA, 2013, p. 48). Em virtude disso, entendemos que a educação étnico-racial constitui uma ferramenta necessária e importante para o rompimento com o preconceito racial que perpassa as práticas sociais. Nesse sentido, argumentamos que a História tem como papel contextualizar, problematizar e desnaturalizar as narrativas produzidas pela sociedade e pela própria escola, que tem o desafio de trabalhar com a diversidade sociocultural, a partir de um currículo multicultural (Idem, op.cit).

A Lei 10.639/03 foi um marco na educação brasileira e seria seguida por outros instrumentos legais voltados a promoção da igualdade racial e a reparação histórica das populações negras, indígenas e negras quilombolas. Entre esses instrumentos cabe destacar o decreto nº4886 de 20 de novembro de 2003<sup>6</sup>, decreto este publicado no “Dia Nacional da Consciência Negra”, como estabelecido na Lei 10.639/03. Esse documento trata dos objetivos da política de equidade racial até então adotados pelo governo de ocasião, e que pretendia entre outros objetivos, reconhecer a herança cultural das populações negras africanas, afro-brasileiras, quilombolas e indígenas, em cumprimento inclusive de acordos internacionais.

É interessante verificar nas partes das considerações desse documento que o Estado brasileiro, até então na ocasião daquele momento histórico em que vivenciávamos uma nova conformação política social, ainda que mantenedora do status quo social vigente, reconhecia a

---

<sup>6</sup> BRASIL. Decreto Nº 4.886, de 20 de novembro de 2003. Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PNPIR e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 21 nov. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4886.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4886.htm).

existência de um problema social latente no contexto histórico e na formação étnico-racial e social brasileiro: o racismo, a discriminação racial e a igualdade racial. Em busca desse último objetivo, a igualdade racial, o então governo brasileiro além de reconhecer a existência de uma problemática social adotou medidas visando não só otimizar as ações estatais como superar as desigualdades flagrantes em nossa sociedade. Isso em cumprimento não só a objetivos e metas estabelecidos nacionalmente como também em resoluções assinadas internacionalmente, buscando como o próprio texto diz a implementação de ações afirmativas de igualdade de oportunidades, traduzidas por medidas tangíveis.

A instituição da Política Nacional de Promoção de Igualdade Racial – PNPIR foi um marco jurídico na formação de um aparelho legal para o desenvolvimento de políticas focadas na equidade racial. É interessante notar que nesse mesmo ano foi instituída a Lei 10.639/03 que instituiu o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana, de 9 de janeiro de 2003, que em conjunto com o decreto nº 4886 de 20 de novembro de 2003, publicado no “Dia Nacional da Consciência Negra” formam uma série de medidas que visam a reparação de erros históricos cometidos contra as populações negra africanas, negras diaspóricas e quilombolas. Essas leis obteriam complemento no ano de 2008, quando a Lei 11.645/08 expandiu o escopo da Lei 10.639/03 ao incluir o ensino da História e Cultura dos Povos Originários Brasileiros ou povos indígenas, como parte da política de reparação e promoção da igualdade racial. No anexo ao decreto nº 4886<sup>7</sup> verificamos os objetivos do PNPIR em conjunto com outros instrumentais legais aos quais o Brasil assumiu o compromisso de seguir e concretizar sua realização.

Podemos perceber que a lei 10.639/03 não é um corpo legal isolado, mas se insere dentro de um corpo jurídico mais amplo que tem por objetivo construir um instrumental para o efetivo exercício da cidadania para populações que ao longo de sua história, permaneceram excluídas no seu reconhecimento na construção da sociedade brasileira. Assim sendo, a inserção do ensino de História da África e afro-brasileira, e posteriormente, da História dos povos originários ou indígenas, visa a ser um dos projetos que busca o cumprimento desses objetivos colocados em lei, e que, até então, eram ponto comum dentro de uma conformação ideológica que contemplava um resgate dessa memória popular por vezes esquecida (BARBOSA, p.22, *passim*). Além da promulgação da Lei 10.639/2003, no ano seguinte tivemos a instituição por meio da Resolução nº 01/2004 do Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERE).

---

<sup>7</sup> Vide a nota de Rodapé 6.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana buscam “combater o racismo a partir do reconhecimento estatal e propõe a divulgação e a produção de conhecimentos que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico com direitos garantidos e identidades valorizadas” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 32 apud Idem, *ibidem*).

### **1.3 As Leis Antirracistas e as Diretrizes para uma Educação Decolonial**

Dessa forma, as DCNERE com o intuito de discutir e aprofundar o teor da Lei 10.639/2003 e construir uma nova interpretação da história e, em particular, da história do Brasil, ao orientar as práticas pedagógicas, afirmam em suas determinações que:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. [...] é importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. [...] é preciso ter a clareza que o Art.26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2004, p. 18).

Em uma breve análise do processo que originou a obrigatoriedade do estudo da história do continente africano e dos africanos, Adinaly Barbosa conclui a respeito da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e dos negros na formação da sociedade brasileira mostra que a Lei 10.639/03 é fruto de lutas e pressões do movimento negro por uma educação não eurocêntrica e antirracista no Brasil. E vai mais além: que o apoio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, trouxe uma nova perspectiva para o ensino de história. Para Adinaly Barbosa, trata-se de um instrumento importante em defesa da igualdade racial e do combate ao racismo na educação brasileira, uma vez que a lei oportuniza o reconhecimento da importância do estudo da História da África, bem como ressignifica as relações étnico-raciais no Brasil a partir da “releitura da História do Brasil, das relações raciais e do seu ensino” (OLIVEIRA, 2012, p.9).

Conforme ressalta Walsh (2012, p. 8), a efetivação da Lei 10.639/2003 prenuncia o ensino para além do currículo eurocêntrico, ou seja, “abre possibilidades que adotam práticas pedagógicas, histórias e subjetividades “outras”, a partir da diferença historicamente subalternizada e negada, assim como de uma luta sociopolítica, epistêmica, ética e cultural”.

Se complementarmos essa perspectiva com a Lei 11.645/08, que ao ampliar a obrigatoriedade do ensino de história a História indígena, sua cultura, tradições, oralidades e a importância por vezes negada pelos silêncios epistêmicos e embranquecimentos culturais temos não apenas um complemento aos referidos instrumentos legais citados. Antes disso, temos um aprofundamento que coloca o ensino de História e a formação de professores em um novo parâmetro que, reafirmamos, nos situa abaixo da linha do Equador em nossa formação cultural e em como nos apercebemos enquanto povo. É como se voltássemos o olhar não só a África, que está no outro lado do rio chamado Atlântico, parafraseando o historiador e diplomata Alberto da Costa e Silva, mas também olhássemos para a própria América, o continente americano, batizado assim por nomes europeus, mas antes de tudo uma terra de nações indígenas. Entender as diversas Áfricas e Américas contidas na construção do povo brasileiro e americano impõem desafios únicos à formação escolar não só dos nossos alunados, mas dos próprios professores.

Nesse contexto em que se insere, o livro didático é enfim um instrumento dentro desse processo de valorização do ensino da cultura e história negra africana, afro-brasileira, quilombola e indígena, mas ressalva-se, não o único instrumental pois, reafirmamos se insere dentro de um programa que busca a inclusão social de boa parte da população que não se via contempladas dentro de suas próprias vivências.

Nesse íterim, é interessante notar que o livro de Alfredo Boulos é adotado pelo município de Jabotão dos Guararapes como livro didático padrão da rede pública, como já mencionamos anteriormente. Por que relembremos esse fato? Pois enquanto livro didático, ele parece cumprir as diretrizes da lei 10.639/03, os pareceres dos DCNERES e a lei 11.645/08 em seu artigo Art. 1º. Em relação a última lei citada, ao qual reproduzimos fac-símile sua redação abaixo, verificamos sobre o conteúdo programático do ensino de História sobre a História Afro e Indígena no Brasil.

O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

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



§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2008)<sup>8</sup>.

Pela letra da lei, o livro de Alfredo Boulos Júnior cumpre a norma legal orientadora do ensino afro-brasileiro e indígena em ensino de educação artística, literatura e história brasileira. No entanto algumas questões em particular sobre o ensino de História Africana, o nosso objeto de estudo, nos é suscitado, e isso pois não abordamos aqui com maior profundidade a História Afro-brasileira e indígenas, nem períodos como o pré-colonial e o colonial, por exemplo. Assim, a respeito da história contemporânea do continente africano, em particular durante o século XX, nos leva aos seguintes questionamentos como o até que ponto o não esclarecimento sobre a realidade da situação africana durante um período de conflitos mundiais contribui para que nossos alunos não tenham uma visão do todo sobre a realidade do continente africano? Que crimes de guerra podem ser conhecidos, como o Holocausto (Shoah, como é conhecido pela comunidade judaica), e outros não? Afinal, por que esse hiato nos livros didáticos do século XIX e reaparecimento nas descolonizações, já no século XX, como se não houvesse um processo contínuo de lutas emancipatórias?<sup>9</sup>

Como dimensão da História Pública, o papel do livro didático é definido por Maria Elisa Teté Ramos nos seguintes termos:

Nesta direção, o livro didático é considerado produto da História Pública, ou seja, não confeccionado, necessariamente, pelos professores universitários, mas, também, é um objeto a ser (re)pensado para que seja um veículo de intervenção na aprendizagem histórica, ou seja, na História Pública, o que deveria requerer um tipo de expertise adequado a esta intencionalidade. (TETÉ RAMOS, 2018, P.223)<sup>10</sup>.

No caso do livro didático de História, além do conhecimento histórico baseado na historiografia ou na metodologia da História, cumpre entender, entre outros: como os estudantes

<sup>8</sup> BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, 11 mar. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm).

<sup>9</sup> Interessante notar que durante a aula inaugural ao qual fizemos o questionamento sobre os griots, ouvimos depoimentos de colegas professores a respeito do autor analisado nesse texto, ao qual denunciavam a forma omissa pelo qual ele tratava a História Afro-brasileira no período do pós-Abolição, e a quase total invisibilidade a respeito dos povos indígenas, mulheres negras e indígenas, e a periferia. Além claro do caso dos griots. O “caso dos griots” parece ter sido o novelo de uma lã que puxou vários questionamentos críticos a respeito do autor e do discurso difundido nos livros didáticos do mesmo, o que levanta uma crítica mais ampla ao ensino de relações étnico-raciais e os livros didáticos em si: afinal estamos preparados para esse desafio? Nota do autor.

<sup>10</sup>TETÉ RAMOS, Maria Elisa. Livro Didático, Currículo Escolar e História Pública: Futuro do Pretérito. História & Ensino, Londrina, v. 24, n. 2, p. 217-259, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/35217>. Acesso em: 12 ago. 2025.

aprendem ou realizam a progressão do conhecimento histórico através do livro didático; como os professores o utilizam, ou quais livros didáticos preferem; que tipo de estética e diagramação otimiza sua leitura; quais linguagens e imagens podem resultar em um trabalho didático-pedagógico mais satisfatório; quais conceitos históricos são importantes e como devem ser trabalhados, conforme determinada faixa etária; se o livro didático adotado está condizente, ou não, com a realidade regional dos estudantes, da escola; quais, porque e como as leis/diretrizes devem ser inseridas no livro didático. São conhecimentos que demandam a interdisciplinaridade entre História, Educação, Sociologia, Editoração e Comunicação, mas que, ao mesmo tempo, são específicos para a produção e avaliação do livro didático de História (TETÉ RAMOS, 2018, P.223).

Em relação ao livro de Boulos ele trata de indígenas e negros, em diversos pontos de sua coleção voltada aos anos finais do ensino fundamental, mas em relação a África, ele não trata da África no entre guerras, e nem o que se fez na África no espaço da Segunda Guerra até as lutas de libertação nacional. Um longo hiato temporal que marca um silêncio histórico de um continente inteiro, e que se faz de forma a nos motivar críticas à abordagem adotada pelo autor do livro. Mas, o autor não simplesmente fez o livro sem uma orientação normativa, como vimos existem as leis 10.639/03 e 11.645/08. Nós tendemos a acreditar que essas leis, a 10.639/03 e a 11.645/08, abriram possibilidades de narrativas históricas, mas criou uma clivagem sobre possíveis debates sobre a África e suas populações nativas. O que nos coloca em dúvida é até certo ponto essas possibilidades de clivagem nos debates sobre a África, suas regionalidades, populações, aspectos culturais dentro da passagem do tempo denominado século XX se faz e se perpetuam nos livros didáticos em si, nas formações de professores, ou nos gabinetes de secretárias de educação, pois de certo elas podem até ter surgido das leis, provavelmente de forma não intencional, mas sua manutenção nas salas de aula decerto não pode ser creditado apenas as leis e aos livros didáticos.

É certo que com a evolução tecnológica advinda dos últimos avanços do capitalismo e da informatização repercutiram na forma como lidamos com o ensino em ambiente escolar. O próprio ambiente escolar mudou: se antes da pandemia do Covid-19 debatíamos e ainda de certo modo tateamos sobre o uso dos meios digitais como ferramenta ativa em sala de aula, agora vivemos na plena era da informatização da sala de aula. O livro didático e até mesmo a figura do “professor” enquanto fonte do conhecimento passa a ser ressignificada. As redes sociais trouxeram uma nova gama de informações, muitas vezes conflitantes e até mesmo falsas, disseminadas aos montes que todos os dias fornecem não só novos saberes como argumentos para defender posições ideológicas.

E por defender posições ideológicas vemos também o advento da radicalização discursiva, prática essa que ganhou forma e alcance com as redes sociais e que tomou contornos dramáticos nos últimos anos no cenário político internacional. Tanto no Brasil, como em diversos países, o advento de novos atores políticos quase sempre identificados com o aspecto da “direita” ou “extrema direita”, ainda que se discute o que de fato esses grupos entende por essa denominação, permitiu o surgimento e advento de narrativas que ora buscam invalidar os mais diversos campos do saber acadêmico, ora se apropriam deles e os deturpam para seus próprios interesses, agendas e fins políticos, quase sempre ligados a interesses econômicos e sociais específicos e classistas.

Assim, nos anos 20 do século XXI, vimos o “advento” de um antigo medo, um “mal” que deveria ter sido “varrido pela história”. Um fantasma que ronda as salas de aula. Um espectro, que a depender de quem ou quais interesses, assume os mais diversos nomes: o “comunismo” ou o quer que seja associado a essa corrente ideológica ou simplesmente o “esquerdismo”, a ideologia de gênero, o “vitimismo” dos negros e dos indígenas... vários tem sido os temas de pauta que “assustam” e tornam tensas as relações familiares, as relações entre professores e alunado, entre a escola e as comunidades, e até mesmo a religião. Tradicionalmente no Brasil, se dizia que política, futebol e religião não se discutem. Agora não há mais espaços para os não-ditos: tudo se discute e deve ser discutido. O futebol, a religião e principalmente a política. E que lugar se poderia esperar para melhor fazer esses debates do cotidiano do que a sala de aula? O ambiente escolar nunca foi um ambiente neutro para as influências do mundo exterior, e em tempos de disputas ideológico-políticas ainda menos. O constrangimento ao trabalho docente levaram a novos patamares o debate sobre a liberdade de cátedra, um direito garantido pela Constituição Federal, chamada de “Constituição Cidadã”. Na Constituição Federal, em seu artigo 206<sup>11</sup>, nós destacamos as seguintes partes da norma que versam sobre o princípio da liberdade de cátedra<sup>12</sup>:

**Art. 206.** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
(...)

**II** - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;  
**III** - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; (...)

<sup>11</sup> Para conferir o texto do artigo 206 da Constituição Federal, ver: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10650554/artigo-206-da-constituicao-federal-de-1988>

<sup>12</sup> Para um debate sobre o Princípio da Liberdade de Cátedra, ver: <https://www.qstione.com.br/blog/artigos/quais-sao-os-limites-da-liberdade-de-catedra/#:~:text=A%20liberdade%20de%20c%C3%A1tedra%20n%C3%A3o,possibilidades%20educacionais%20de%20um%20indiv%C3%ADduo.>

Ainda sobre esse mesmo assunto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBE), Lei nº 9394/96<sup>13</sup>, de 20 de dezembro de 1996, nos diz em seu artigo 3, ao qual destacamos em seu texto as seguintes partes abaixo;

**LDBE - Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

**Art. 3º** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

**I** - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

**II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;**

**III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;**

**IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;**

**(Grifo nosso)**

Em ambos os textos legais ficam celebrados a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar a cultura, a arte e o saber, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, o respeito à liberdade e apreço à tolerância. Mas mesmo com esses princípios norteadores amparados pela norma legal, não há garantias de que esses princípios sejam respeitados em sala de aula. Assim, surge inquietantes questionamentos a nosso texto de estudo: Como tratar de temas sensíveis em sala de aula? E em particular no Ensino de África, História Afro-brasileira e indígena como abordar temas sensíveis nesses assuntos em sala de aula? Há espaço no Brasil contemporâneo para uma História que questiona o lugar de conforto que a nossa sociedade se colocou?

#### **1.4 Colonialidade, Decolonialidade e Práticas Pedagógicas**

Pensar o ensino de História de uma forma contra – hegemônica parece ser uma alternativa às correntes que defendem uma prática destituída de fundamentos éticos e políticos (MULLET PEREIRA e ANTONIO PAIM, 2018). Nadar contra a corrente dos que defendem uma visão de ciência asséptica, de neutralidade e imparcialidade, que de outra forma são o contrário do pensamento crítico que compõem a práxis da ciência histórica, se torna mais do um dever. É uma missão.

Mas como compreender essa missão? O pensamento decolonial apresenta o conceito de “colonialidade do poder”. Josiane Beloni de Paula e Elison Antonio Paim consideram que a colonialidade abrange o poder, o saber, o ser, o imaginário e a natureza. No pensamento do sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005, p. 243):

Assim a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. [...] já a colonialidade do saber, entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não-européias, que nega o

<sup>13</sup>LDBE ver:<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11697014/artigo-3-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>

legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a “outra raça”<sup>14</sup>.

Ainda sobre esse íterim, destacamos a fala abaixo, do teórico decolonial Nelson Maldonado – Torres (2007), retirada do texto de Anderson Ribeiro de Oliva e traduzida para o português pelo autor, intitulado “Desafricanizar o Egito, embranquecer Cleópatra: silêncios epistêmicos nas leituras eurocêntricas sobre o Egito em manuais escolares de História no PNLD 2018”:

A colonialidade não significa o mesmo que o colonialismo. O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo reside no poder de outro povo ou nação, o que transforma essa nação em um império. Diferenciando-se desta ideia, a colonialidade refere-se a um padrão de poder que surgiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de limitar-se a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, ele se refere à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas são articuladas entre si, através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, embora o colonialismo preceda à colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. A mesma é mantida viva em manuais de aprendizagem, no critério para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum, na auto-imagem de povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos da nossa experiência moderna (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131, tradução de OLIVA RIBEIRO, Anderson, 2017, p.38, *passim*).

Uma visão eurocêntrica de mundo, ou uma colonialidade, envolve não apenas a reprodução de discursos, mas também o reforço de práticas discursivas que colocam os lugares de fala de populações marginalizadas em uma posição de subalternidade e submissão. O colonialismo pode ser definido dentro de um espaço histórico distinto e como dito anteriormente denota uma relação política e econômica, a submissão da soberania de uma nação ou povo reside no poder de outros povos ou nações, originando impérios, mas a colonialidade transcende o seu sentido histórico original, sobrevivendo ao próprio colonialismo, pois encontra sua reprodutibilidade no capitalismo, que se fez ascender na sua trajetória com bases em correntes de pensamento racista resultante do colonialismo moderno. A colonialidade está aqui nesse momento, em tudo, em todos, em todo lugar ao mesmo tempo, nas conversas, nas rodas de bar, em novelas, séries, redes sociais, políticas públicas, nas universidades e faculdades públicas e privadas, salas de aulas do ensino mais primário ao ensino médio, EJA, técnico, livros didáticos, jornais, revistas, artigos de opinião, meios de comunicação, crescendo nesses e em outros meios e se nutrindo deles como um câncer. Em metástase. É uma violência. E assim

---

<sup>14</sup>BELONI DE PAULA, Josiane; ANTONIO PAIM, Elison. Pedagogia Decolonial: Práticas de Resistências Negras. Revista Fórum Identidades. Itabaiana-SE, Universidade Federal de Sergipe, v. 32, nº 1, p. 61–79, jul–dez de 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/150>.

sendo uma violência se perpetua sobre as mentalidades objetos da opressão de formas simbolicamente violentas. Ponto final.

O pensamento pós-colonial analisa o trabalho concretizado pela raça, bem como as diferenças assentes no gênero e na sexualidade no imaginário colonial, as suas funções no processo de subjetivação dos subjugados coloniais. Paralelamente, debruça-se sobre a análise dos fenômenos de resistência que marcaram a história colonial, as diversas experiências de emancipação e os seus limites, tal como os povos oprimidos se constituíram sujeitos históricos e influenciaram [...] a constituição de um mundo transnacional e diaspórico. Por fim, incide sobre a forma como os vestígios do passado colonial são atualmente objeto de um trabalho simbólico e prático (MBEMBE, 2014b, p. 102).

E aqui poderíamos encerrar esse texto por aqui, mas trazemos outros questionamentos que acreditamos devem perpassar o pensamento de qualquer profissional que se propõe a trabalhar com o ensino de História, de forma minimamente honesta. E colocamos honesta, no sentido de um compromisso acadêmico e social, seja nos bancos escolares, seja nos espaços universitários, ou até mesmo em novos espaços de vivências advindas da massiva informatização social, como as redes sociais e a internet. Colocamos aqui os questionamentos de Elison Antonio Paim e Helena Maria Marques Araújo<sup>15</sup> (p.17):

Quantos grupos subalternizados foram apagados dos livros de História acadêmicos e escolares, quantas histórias e memórias contra-hegemônicas foram marginalizadas de nosso discurso historiográfico oficial e/ou escolarizado? A quem dizem respeito tais memórias e histórias silenciadas? A quem interessa silenciá-las? Por que não narrá-las? (ANTONIO PAIM e MARQUES ARAÚJO, 2021, P.17).

Acreditamos que para se fazer uma história a contrapelo como propunha Walter Benjamin seja necessário termos em vista que a sala de aula é um espaço privilegiado. Privilegiado por ser um local de construção de diálogos, saberes, trocas e vivências. Um local de lutas. Um *lôcus* único onde se desenrola o palco da vida entre horários de turno, merendas, projetos pedagógicos, indiferenças, achismos, livros e formações acadêmicas. É onde podem ser reproduzidos discursos hegemônicos e autorreferenciados que conseguiram espaços ao longo de décadas de colonialidade eurocêntrica no mundo acadêmico e de visão ou visões de mundo orientadas num sentido norte-sul dos polos de epistême cultural. E ao mesmo tempo também é onde se pode fazer ouvir os silêncios daqueles que foram esquecidos. Os escravizados, os proletários, os malandros, os trabalhadores, as mulheres, as populações LGBTQUIA+, as religiões marginalizadas, e até continentes inteiros, como a África, podem e

<sup>15</sup> ANTONIO PAIM, Elison; MARQUES ARAÚJO, Helena Maria. O pensamento decolonial no horizonte de combate à violência epistemológica e/ou ao epistemicídio no Ensino de História. *Intellêctus*, Ano XX, n. 1, p. 16-33, 2021. Disponível em: <https://www.e publicacoes.uerj.br/intellectus/article/view/60983>.

devem ter voz aqui. Difícil não é tratar de temas sensíveis em sala de aula. Difícil mesmo é se conformar com o silêncio.

Segundo Anderson Ribeiro Oliva<sup>16</sup>, a presença dos estudos africanos nos Currículos e nos livros escolares brasileiros, até meados dos anos 1990, pode ser definida como insignificante. O continente africano sempre aparecia retratado de forma secundária, em associação com o movimento de expansão marítima europeu dos séculos XV e XVI, ao tráfico de escravos, e aos processos históricos do Imperialismo, Colonialismo e das Independências na África (OLIVA, 2007, P.199). Todavia esse quadro começa a mudar a partir da publicação dos PCNs da área de História, em 1998. Um reflexo dessas mudanças pode ser encontrado a partir de 1999, livros didáticos de História, utilizados entre a 5ª e 8ª Série do Ensino Fundamental, que incluíam em seus volumes pelo menos um capítulo sobre história africana, quase sempre vinculada ao período que se entende do século VII ao XVIII. Anderson Ribeiro Oliva não identificou antes de 1999 nenhuma coleção de livros didáticos com essas características (OLIVA, 2007, Idem).

Em janeiro de 2003, foi promulgada a Lei nº10639, que, alterando os textos da LDB, tornou obrigatório o ensino da história africana nas escolas brasileiras (os PCNs apenas sugeriam os conteúdos). Em seguida essa lei, já em 2004, a formulação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico – Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro – Brasileira e Africana*. Todos esses documentos sinalizavam para a importância ou para a obrigatoriedade da introdução do estudo da história africana nas escolas brasileiras do Ensino Fundamental e Ensino Médio (OLIVA, 2007, Ibidem).

É interessante notar que toda essa legislação é anterior a Lei 11.645/08, que oficializou a obrigatoriedade do ensino de História Afro – Brasileira, Africana e Indígena. Porém, já se percebe nessa legislação o esforço para a inclusão e a expansão dos conteúdos sobre História da África e História Afro – Brasileira, para além de uma visão eurocêntrica dos eventos ou fatos históricos no continente africano, de forma multiperspectivada, trazendo ainda que de forma incipiente uma visão atlântica e de polo Sul-Sul. A ênfase nas relações étnico – raciais traz em si o desafio de se colocar na posição do outro que muitas vezes foi invisibilizado no Ensino da História, em questão aqui, as populações negras, negras africanas, negras quilombolas e indígenas.

---

<sup>16</sup> OLIVA, Anderson Ribeiro. Desafrikanizar 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. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9051709>.

Um outro instrumental surgido na mesma época, ainda nos anos 1990, foi a criação pelo Ministério da Educação (MEC), do Guia de Livros Didáticos, em 1997, vinculado ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A partir de 1999, o Guia passou a avaliar os manuais utilizados nas quatro séries finais do Ensino Fundamental nas escolas públicas – comprados e distribuídos por meio do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE). Para Oliva, talvez isso também tenha estimulado editoras e autores a modificar o produto entregue aos estudantes e professores, agora sob a égide dos PCNs (OLIVA, 2007, P.200).

Matheus Oliveira da Silva<sup>17</sup> observa no seu estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular, um questionamento pertinente sobre o estudo do currículo de História, ao qual ele pondera a seguir.

O que tornam os currículos de História significativos objetos de estudo para os historiadores? A princípio, pode ser inevitável pensar que se a disciplina escolar se faz presente em proposições curriculares, logo, encontra-se aí a razão para um eventual estudo. Em outras palavras, se há história, então há historiador. Se por um lado esse pensamento, embora coerente, encubra algumas questões mais complexas, por outro demarca uma posição fundamental. Deduzir que história, em nível escolar, é assunto para historiadores evidencia que esse é um campo sobre o qual se deve debruçar e não deixá-lo exclusivamente a cargo de outras ciências, como a pedagogia, por exemplo (OLIVEIRA DA SILVA, 2018, P.114).

### 1.5 Currículo, BNCC e Desafios para o Ensino de História

O caso da formulação da Base Nacional Comum Curricular demonstra que apesar do que as seguidas legislações e instrumentais operacionais desenvolvidos, a formação de um currículo comum e do que abordar em História foi longe de ser um processo pacífico e sem fraturas. Na verdade, foi fruto de diversos embates acadêmicos que perpassam opiniões divergentes de instituições representativas de classe, acadêmicos, professores, burocratas e setores da sociedade civil. A lei não é garantia de cumprimento de legislação, e o passado e o presente brasileiros já celebraram a expressão “Lei para inglês ver”.

A maneira como uma sociedade se enxerga, historicamente, passa por diversos elementos como a cultura e a política, os mitos e tradições. Há, portanto, um aparato que corrobora para a construção de uma memória e de um imaginário. Além dos filmes, das discussões políticas e dos contos populares, os currículos também cumprem tal papel ao passo em que legitimam um passado através dos fatos selecionados, da maneira como são concebidos e dos objetivos traçados para a formação de cada aluno. A BNCC a qual nos referimos tentou realinhar o olhar brasileiro sobre seu passado para uma realidade mais própria do que estrangeira, como se costumou fazer. Em suma, a história do Brasil ganhou destaque e centralidade e,

---

<sup>17</sup> OLIVEIRA DA SILVA, Matheus. Base Nacional Comum Curricular: A história disputada em duas versões. Revista do Lhiste, Porto Alegre, v. 5, n. 7, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/75364>.



assim, a ideia de um passado próprio começou a ser levantada no âmbito do saber escolar (OLIVEIRA DA SILVA, 2018, P.115).

A forma como a sociedade brasileira se enxergou durante muito tempo foi a perspectiva eurocêntrica e elitista. Focada na sua “ligação” com o continente europeu, a História divulgada nas escolas brasileira centrava-se (ou podemos dizer ainda centrasse) no chamado “Velho Mundo”, em particular os países ao redor do Mar Mediterrâneo, Oriente Médio (os países que compõe a antiga Mesopotâmia, em especial Irã, Iraque, Kuwait e o chamado Levante ou Palestina), Norte da África, Grécia e Roma. Em relação ao Norte da África, há o caso particular do Egito, que por muito tempo foi desvinculada da realidade histórica africana<sup>18</sup>, em um processo que envolve embranquecimento, colonialismo e submissão a interesses metropolitanos europeus e estadunidenses, ao quais a grande mídia de massa tem reproduzido há décadas.

Falar de uma narrativa não-eurocêntrica focada na África e nos povos originários do Brasil é falar do próprio Brasil. Ao falarmos de África, falamos também do Brasil. Em seu texto, Matheus Oliveira da Silva nos diz ainda sobre o currículo e a disputa de narrativas pelo ensino de História.

Mas por que passado próprio se a história do Brasil nunca esteve ausente dos currículos? Não é novidade o caráter eurocêntrico da disciplina História no Brasil. Quais elementos são tomados para definir que o ensino de história no Brasil possui um caráter eurocêntrico? Nos livros, na historiografia e nas disciplinas escolares e acadêmicas, nossa história só começa a partir de 1500. Esse primeiro marco, por exemplo, está alocado no recorte de Brasil Colônia. A Colônia só existe em uma relação direta com processos políticos e econômicos desenvolvidos na Europa. Antes disso, há um distanciamento de pertencimento, coberto pelo que chamamos, em geral, de História Indígena. Além disso, poderia citar o espaço destinado à Europa em detrimento de demais espaços como a África, a Ásia e, principalmente, o Brasil. (OLIVEIRA DA SILVA, 2018, P.115 – 116).

No entanto, o grande problema não está nos conteúdos, mas sim no fato de que eles não são pensados a partir de uma relação conosco (OLIVEIRA DA SILVA, 2018, P.116). São conteúdos que em geral foram dissociados de qualquer processo de alteridade, reforçando laços identitários que de outro modo, reproduzem laços de submissão e colonialismo. É fato que esse caminho deixaria claro que alguns temas só podem ser relacionados ao país em uma simples tarefa comparativa, para que aprendamos pelo viés da alteridade. O que se perde ao não refletir

---

<sup>18</sup> Em particular sobre o processo de embranquecimento, colonialismo e submissão de interesses socioeconômicos europeus e estadunidenses, recomendamos a leitura do artigo de OLIVA, Anderson Ribeiro. Desafrafricanizar 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.

sobre o público ao qual ensinamos e sua realidade? Além da naturalização do objeto das disciplinas escolares, negligencia-se o perfil social que ingressa nas escolas e universidades, seus contextos e, conseqüentemente, a compreensão de seu mundo (OLIVEIRA DA SILVA, Op.cit, idem).

Nas discussões da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as críticas que eram colocadas de que ela deixaria de abordar temas da História Antiga, como o legado greco-latino, e o medievo europeu. Algo que no texto original estava previsto, porém cujos enfoques temáticos valorizavam muito mais os contextos históricos desenvolvidos nas Américas, África e Ásia. Já a segunda versão do BNCC representou uma ruptura com a primeira proposta mantendo-se um conservadorismo que ainda privilegia uma visão eurocêntrica dos processos históricos, com o apoio de entidades como a Associação Nacional de História – ANPUH e de membros do próprio Ministério da Educação (MEC), levando o que era antes uma proposta democrática em um projeto monocrático, decidido por burocratas<sup>19</sup>.

Acreditamos que a legislação vigente em nosso país possui importantes avanços na temática, mas impõe desafios aos quais a própria legislação não poderia e nem saberia como lidar. Em uma sociedade que vivencia o conflito social e político na sala de aula se faz necessário que a sala de aula também busque responder esses conflitos. O profissional em História deverá buscar não só em formações, mas no seu fazer o desenvolvimento de práticas inclusivas que de outra forma seu material de trabalho por vezes não traz.

Pensamos que desse modo podemos desamarrar nós de colonialidade de poder presentes em nosso próprio trabalho. E quem sabe assim contar uma outra história que possa fazer valer não só os interesses, mas as alteridades do nosso alunado. Um alunado ao qual queremos que seja multiperspectivada e que busca ser plural em uma sociedade normalizadora. Quando a norma é ser colonialista, ser adepto de um pensamento decolonial e anti-hegemônico é buscar canais de resistência dentro de espaços marginalizados e marginalizadores de vivências comunitárias. É poder ser negro ou indígena, mulher, ou da comunidade LGBTQUIA+, ser de culto afro-brasileiro, é poder sobretudo reivindicar uma herança e um legado de ancestralidade e de autoconhecimento. Entender, discutir e ensinar o passado e os silêncios que se fizeram sobre determinados temas, é tirar as amarras que silenciam populações inteiras. É se apropriar de espaços que antes eram negados à memória. São locais de memória que precisam ser

---

<sup>19</sup> Sobre as disputas de interesses a respeito da formação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ver o artigo OLIVEIRA DA SILVA, Matheus. Base Nacional Comum Curricular: A história disputada em duas versões. Revista do Lhiste, Porto Alegre, v. 5, n. 7, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/revistadoLhiste/article/view/75364>..

debatidos enquanto patrimônio e reprodutor de discursos. É discutir futebol, política e religião, e mais. É debater qualquer assunto por mais tenebroso que seja, pois o não falar, esconder os esqueletos no armário e prática de quem é acostumado a censurar, esconder a verdade, de regimes discricionários. A academia e as escolas como já dissemos são espaços privilegiados, mas não os únicos: a internet, os filmes, museus, documentários, os livros didáticos também são espaços democratizantes e que possuem potenciais ainda por descobrir na formação e na democratização do ensino e aprendizagem de alunos, professores e sociedade. E o que nos reserva o amanhã ou o porvir? Todos os campos que a História Pública nos permite alcançar abrem espaços para o pensamento histórico ser construído de forma comunitária, solidária e participativa. Não falar do passado é mais do que simplesmente silenciar, é ser conivente com as práticas ou crimes cometidos no passado.

## CAPÍTULO 2

### JABOATÃO DOS GUARARAPES, UM MUNICÍPIO DO NORDESTE BRASILEIRO.

#### 2.1 Vivências e Contexto Pessoal no Município

O nosso relacionamento com o município de Jaboatão dos Guararapes se inicia a mais de três décadas, quando a família do autor decidiu se estruturar nesse município, localizado a 20 minutos da capital Recife, quando o seu cada vez mais caótico trânsito permite um deslocamento rápido. No cenário nacional, Jaboatão dos Guararapes nos passa a impressão de ser uma “prima” pobre de suas vizinhas mais famosas, respectivamente, Recife e Olinda.

Em julho de 2017 que nós entramos em contato com uma outra realidade até então desconhecida por este que vos escreve: a rede pública de ensino municipal. Eu já trabalhava antes na educação, sempre dentro da iniciativa privada, primeiramente em uma escola de ensino fundamental II de Recife e, posteriormente, outra do mesmo grau em Prazeres, bairro de comércio popular de Jaboatão dos Guararapes. Até então a realidade do ensino público para mim era algo distante, fruto de artigos acadêmicos e notícias dos grandes meios midiáticos, na maior parte das vezes em tom negativo e porque não depreciativo.

Para não dizer que eu era completamente “verde” de prática no ensino público, eu realizei o meu estágio de docência em licenciatura em História no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAp – UFPE), colégio de referência não só em ensino público, mas no ensino em geral no Brasil, tendo sido diversas vezes escolhido entre os melhores colégios do Brasil em qualidade de ensino. Em resumo: eu conhecia um mundo que não fazia parte da realidade objetiva de milhões de brasileiros, inclusive a minha própria.

Sempre estudamos em colégio particular, em boa parte do tempo, colégios de bairro. Crescer nos anos 90 como estudante era ouvir mitos e verdades, muitas vezes enviesados, sobre a escola pública brasileira. Ensino de qualidade? Era coisa de colégios de grandes redes particulares, focados na aprovação em vestibulares de conceituadas faculdades. Mais velho, recém-saído da adolescência e mal entrando na vida adulta, aos vinte e poucos anos, comecei minha vida profissional no ensino, novamente por meio de colégios particulares de Ensino Fundamental II de bairro. Assim, eu vivi 8 anos de minha vida profissional, até fazer o concurso para professor II de História do município de Jaboatão dos Guararapes em 2015, e ser convocado em 2017. Foi com essa cultura e mentalidade que eu, um homem negro pardo crescido num bairro de classe média baixa nordestina, entrou pela primeira vez numa sala de aula periférica no próprio município em que vivia há mais de 30 anos.

## 2.2 Regionalização, Experiência Docente e Fundamentação Curricular

Uma observação a respeito dessa regionalização é de que quando iniciamos o nosso trabalho na rede pública do município de Jaboatão dos Guararapes, trabalhamos em 3 Regionais, respectivamente as Regionais 05 (Bairro de Cajueiro Seco), 06 (Bairro de Barra de Jangada) e 07 (Rio das Velhas). Ao longo dos anos, conseguimos reduzir para duas Regionais, 05 e 07, até que no ano de 2023, ao começarmos a trabalhar para a rede estadual de ensino, reduzimos para apenas uma única regional. A esse respeito é preciso salientar que ocorreram mudanças entre as Regionais: por exemplo, Rio das Velhas, que a época do documento pertencia a Regional 07, hoje está loteada na Regional 05 (Prazeres)<sup>20</sup>.

Pensar um currículo não é meramente um exercício de teorização acadêmica sobre as rotas e desvios do sistema educacional brasileiro, mas refletir sobre um projeto político – pedagógico que reflete a construção de espaços de diálogos e conflitos presentes na formação das propostas de ensino. Envolve desde decisões monocráticas, vindas do cerne da burocracia estatal, quanto posicionamentos democráticos, de construção junto as comunidades e seus mais diversos setores da vida escolar (profissionais da educação, responsáveis legais, corpo docente, corpo discente, sindicatos de categoria, burocracia governamental entre outros). As formas de conciliação e as soluções para os desafios propostos se refletem no corpo do texto que é desenvolvido na forma de um referencial curricular.

Assim sendo, seria natural e evidente que tais problemáticas se refletissem na formação do referencial curricular do município de Jaboatão dos Guararapes. O currículo dessa rede teve que dialogar com os interesses e propostas trazidas dos documentos norteadores da educação como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), na esfera federal, e o Currículo de Pernambuco para o Ensino Fundamental, na esfera estadual. É necessário dizer todavia que o documento intitulado Referencial Curricular do Município de Jaboatão dos Guararapes não é meramente um reflexo de documentos produzidos nas altas esferas públicas dos níveis federal e estadual ou interesses municipais, mas contém suas próprias idiossincrasias, e, como já dizemos anteriormente, ela é resultado também de diálogos e dilemas estabelecidos no dia a dia das escolas.

---

<sup>20</sup> Essa informação da mudança de Rio das Velhas onde atualmente eu trabalho da Regional 07 para Regional 05 não consta em nenhum documento ao qual tivemos acesso, lembrando que o Referencial Curricular do Município de Jaboatão dos Guararapes data do ano de 2020. Nós só ficamos sabendo disso durante uma formação para professores do município, no ano de 2022, no qual nos foi comunicado que nossa comunidade, Rio das Velhas, havia mudado de Regional 07 (Guararapes) para 05 (Prazeres). Em nosso cotidianos tal mudança não teve impacto significativo. Para efeito de estudo em nosso texto, todavia iremos nos referir a Rio das Velhas como Regional 05 ou Rio das Velhas. **Nota do autor.**

Refletir sobre educação nos leva a considerar as contradições político – pedagógicas e ideológicas presentes na sociedade brasileira. Essas contradições nos apontam a necessidade de construir uma educação que não se limite a interpretar o mundo, mas que contribua para desenvolver uma ação transformadora, pautada na percepção crítica da sociedade, com seus problemas, valores, objetivos e ideais. É baseada nessa concepção que a escola pode contribuir para um projeto de transformação social. (REF. Curricular).

Concebendo assim um modelo de “concepção emancipatória de educação”, que busca estabelecer uma relação “dialógica”, no intuito de efetivar diretrizes educacionais pela socialização de suas convicções políticas, pelo compartilhar de suas tradições culturais e pela expressão de suas múltiplas formas de sentir, pensar e agir no mundo, contribuindo com a formação de um espaço educativo no qual se respeite o direito de falar, opinar, ser solidário e participativo (REF. Curricular). Ainda sobre essa concepção emancipatória da educação o documento cita uma fala do filósofo e educador pernambucano Paulo Freire (1921 – 1997), que nos diz que

A construção de relações dialógicas sob os fundamentos da ética universal dos seres humanos, enquanto prática específica humana, implica a conscientização dos seres humanos, para que possam de fato inserir-se no processo histórico como sujeitos fazedores de sua própria história (FREIRE, 1996, p. 10.).

É sob essa perspectiva que vai sendo orientado diversas ações pedagógicas realizadas pela Secretaria Municipal de Educação, particularmente no ano de 2020, que se nortearão pelas mais diversas normas legais, entre as quais para termos de estudo nós destacamos aquelas voltadas para a Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino da História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 03/2004, Resolução CNE/CP nº 01/2004 e Parecer CNE/CEB nº 14/2015).

Sobre esse íterim, destacamos os seguintes parágrafos do Referencial Curricular de Jaboatão dos Guararapes, na sua parte introdutória:

Em 2017, a partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular–BNCC pelo Conselho Nacional de Educação–CNE através da Resolução Nº 02/2017 CNE/MEC e homologação pelo Ministério da Educação/MEC, em 20 de dezembro de 2017 foi definido o conjunto de aprendizagens essenciais a serem garantidas às crianças, jovens e adultos brasileiros inseridos no processo de escolarização na Educação Básica. As discussões foram retomadas acerca do Currículo da Rede Municipal de Ensino, tendo como objetivo estabelecer *Direitos de Aprendizagens* a todos os estudantes, em uma perspectiva que garanta as condições necessárias para sua efetivação.

Dessa forma, a Secretaria Municipal de Educação propõe que o Currículo seja vivenciado considerando as premissas básicas das Diretrizes Curriculares Nacionais –

CNE/CEB, seguindo seus preceitos e ajustando-os aos projetos didáticos, acompanhados das experiências que produzam conhecimento consolidando os Direitos de Aprendizagem. Em 2020, também foi definida a temática **“Educando para as Relações Étnico-raciais”** em cumprimento aos preceitos das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, oportunizando aos docentes a construção de um currículo emancipatório e multicultural, de forma democrática, dinâmica e participativa.

No artigo 7 da Resolução nº 02/2017 BNCC/CNE/MEC, consta:

Os currículos escolares relativos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica devem ter a BNCC como referência obrigatória e incluir uma **parte diversificada**, definida pelas instituições ou **redes escolares** de acordo com a LDBEN, as **diretrizes curriculares nacionais** e o atendimento das características **regionais e locais**, segundo normas complementares estabelecidas pelos **órgãos normativos dos respectivos Sistemas de Ensino**.

**Parágrafo único.** Os currículos da Educação Básica, tendo como referência a BNCC, devem ser complementados em **cada instituição escolar e em cada rede de ensino, no âmbito de cada sistema de ensino, por uma parte diversificada**, as quais não podem ser consideradas como dois blocos distintos justapostos, devendo ser planejadas, executadas e avaliadas como um todo integrado. **(grifo nosso)**

Encontramos essa perspectiva como mencionado no tema do ano letivo de 2020, que foi intitulado “Educando para as Relações Étnico-raciais”, que observa de perto as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, todavia pela vivência ao qual nós tivemos na realização desse ano letivo, após um ano letivo se segue a outro, novas temáticas naturalmente surgem, e depois de cumprida a lei segue-se o esquecimento que só é levantado no dia 20 de novembro, o “Dia da Consciência Negra”. Aqui abre-se uma necessária observação. Não se duvida da atuação do professorado em sala de aula sobre tornar a letra da lei em organismo vivo no campo didático, fornecendo aos alunos a construção de um instrumental pedagógico que permita a reelaboração de interpretações críticas a sua realidade.

A chamada “Consciência Negra” não deve limitar-se a um dia, por mais forte que seja o simbolismo. Consciência, e aqui nós escrevemos sem aspas, deve partir de um exercício diário de pensamento crítico sobre o papel social os quais são atribuídos aos diversos membros da comunidade escolar. Professores, alunos, responsáveis legais, funcionários... esses elementos todos compõem a vivência do ensino no Brasil.

Assim sendo atribuir quase que exclusivamente ao professorado o exercício de um desenvolvimento de uma tomada de pensamento étnico-social em seus alunos, alunas e alunxs, é uma responsabilidade excessiva para ser só da sala de aula, em um dia ou de um ano letivo. Quando nós escrevemos este presente texto faz 3 anos em que oficialmente não se deu mais

protagonismo às relações étnico-raciais ao ano letivo da rede municipal de educação do município de Jaboatão dos Guararapes. Os demais anos letivos se concentraram em variações acerca da cultura e a história do município.

Essa ausência pode ser manifestada como um silêncio acerca do que é a identidade do município em estudo. Nas formações aos quais acompanhamos da rede municipal de Jaboatão dos Guararapes percebemos a estranha ausência de formadores etnicamente diversos que possam abrir margens a diálogos pedagogicamente instigantes. Nos ambientes de formação se apresenta os mais diversos temas, e durante o período da pandemia de Covid-19 entre 2020 a 2021, entendemos que outras urgências surgiram no campo escolar.

É preciso abrir um ponto aqui: o documento ao qual analisamos se passa em um mundo ou contexto sociopolítico diverso do que foi vivenciado no Brasil em 2020. Aquele Brasil, que agora parece tão distanciado no espaço-tempo, não conhecia uma pandemia em escala global, não conhecia uma politização crescentemente hostil nos campos mais dinâmicos de nossa sociedade, que se encontra ainda passando por uma reanálise de seus paradigmas.

Nós enquanto professores vivemos esse desafio e sentimos que nesse período em que tivemos que trabalhar de forma remota, as questões relacionadas às relações étnico-raciais foram quase que com um manto de invisibilidades epistêmicas. Não era local nem a hora de falar do negro nem do indígena numa emergência sanitária. Todavia era o momento mais gritante para se falar desse assunto.

E que outro momento teríamos? Ficamos em nossos lares trabalhando, em busca de aulas remotas, exercícios para serem enviados, formações remotas, prazos exíguos... da mesma forma que nós entramos nesse mundo estranho de protocolos sanitários acordamos um belo dia, de supetão, fora dele. A isso se deve aos avanços sanitários da medicina, as providenciais vacinas que salvaram milhares de milhões de vidas.

Tão logo que chegou, ficou esse chamado “novo normal”. E encontramos alunos com déficit severos de aprendizagem, em situações de vulnerabilidade as complicadas possíveis, com especial ênfase na área psicológica. Esse novo aluno veio cheio de ressalvas, estranhando a sala e as suas dinâmicas, ansioso por reencontrar um ambiente que lhe era familiar e ao mesmo tempo que se tornara estranho.

O que queremos dizer é que os caminhos até então percorridos por essa rede de ensino reflete realidades que se encontram dissociadas das atuais vivências de sua rede, é necessário que se volte ao olhar a essas relações étnico-raciais como agora se apresentam após 4 anos de um Brasil que agora já não é o que o Referencial Curricular divisor. Esse desafio não é apenas exclusivo de Jaboatão dos Guararapes, é do estado de Pernambuco e do próprio Brasil.



Aqui, entretanto é preciso fazer um adendo: Jaboatão dos Guararapes recebeu diversos prêmios da ONU por suas iniciativas em gestão pública<sup>21</sup>. Em 2019, o programa de coleta seletiva foi reconhecido pela ONU. O programa Jaboatão Prepara, da Prefeitura de Jaboatão dos Guararapes, conquistou o Prêmio de Excelência em Gestão Pública da ONU duas vezes consecutivas, em 2020 e 2021. O programa oferece um curso preparatório para alunos do 9º ano do ensino fundamental, com foco em ingressar em escolas técnicas e institutos federais. Em 2020, o programa foi reconhecido pela ONU como um dos sete vencedores da premiação, com destaque para a inclusão e equidade na prestação de serviços. A ONU reconheceu o programa pelo incentivo ao ingresso de alunos de baixa renda em escolas técnicas, por meio de orientação profissional e do curso preparatório.

Em especial, esse último programa, na área da educação, se constitui na grande peça de propaganda sobre as administrações recentes do município. É necessário notar que em Pernambuco, o único município que possuía uma escola dita “militarizada” era exatamente o município de Jaboatão dos Guararapes. Coincidentemente, um dos gestores do município era presidente regional do partido de sustentação em Pernambuco ao presidente da República de 2019 a 2022, e tentou se eleger para o cargo de governador do estado, tendo falhado nesse intento. Entretanto, conseguiu fazer um sucessor, que inclusive se reelegeu com sucesso para a administração do município. O que queremos demonstrar aqui é que a educação em Jaboatão dos Guararapes não é dissociada dos interesses dos seus atores político-econômicos de ocasião e que, mesmo iniciativas bem-sucedidas, sobretudo na educação, refletem projetos políticos de seus idealizadores. Em nosso fazer pedagógico, nós encontramos uma realidade educacional muito distante dos prêmios internacionais, o que nos fez, a nós e a nossos colegas de rede questionarem onde se encontrava a educação “padrão ONU” que tão orgulhosamente a prefeitura exibia em seus outdoors e propagandas diversas pela cidade.

É certo que essa educação “premiada” estava em algum lugar, mas onde saber encontrá-la? Nas unidades educacionais sem climatização adequada ou precária? Nas salas com contingentes de alunos que chegam a 40 alunos ou mais? Na alfabetização precária de nosso alunado que mal raro chegavam (e ainda chegam) a passar todo o ciclo do Ensino Fundamental II, os Anos Finais, sem saber ler e às vezes até escrever? Na precarização da atividade docente esmagado entre exigências de metas por vezes irreais, políticas de bonificação, salários que não condizem com as dificuldades da profissão, levando a números de aprovação no final dos Anos

---

<sup>21</sup> Fonte: <https://jaboatao.pe.gov.br/onu-concede-a-prefeitura-do-jaboatao-o-segundo-premio-por-excelencia-em-gestao-publica/#:~:text=Jaboat%C3%A3o%20venceu%20com%20o%20programa,pelo%20impacto%20social%2C%20em%202020>.

Finais que muitas vezes não refletem de fato o real aprendizado dos alunos? Ou o que dizer dos profissionais de apoio pedagógico que atendem ao público de portadores de necessidades especiais, que não raro não possuem estrutura de trabalho adequada e trabalham em situação precarizada?<sup>22</sup> Tampouco podemos encontrar essa “educação premiada” nas cada vez mais exíguas turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos), que diminuem em quantidade mesmo com o crescente público com necessidade de educação?

Quando entramos no ano de 2023 na rede estadual de ensino, por meio de concurso público, nos deparamos não raro com comentários críticos acerca da educação do município. Foi aqui, no Ensino Médio, que nos deparamos de forma ainda mais conflitante os desníveis da educação em nossa cidade. Os melhores ganhavam bolsas para escolas particulares de elite ou entravam em escolas técnicas estaduais e federais. Outros iam para as escolas públicas estaduais, muitas vezes dos arredores da comunidade. Esses alunos chegavam muitas vezes com suas deficiências expostas como feridas escancaradas de um modelo de ensino meritocrático.

Em contraste com essas realidades destacamos aqui três subtópicos que norteiam o Referencial Curricular do município de Jaboatão dos Guararapes, e que refletem no seu texto base concepções de educação e de mundo que dialogam com os anseios da sociedade civil.

### **2.3 Educação das Relações Étnico-Raciais, Direitos Humanos e da Criança e do Adolescente**

**Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 03/2004, Resolução CNE/CP nº 01/2004 e Parecer CNE/CEB nº 14/2015) na perspectiva do Referencial Curricular de Jaboatão dos Guararapes.**

Essa temática, segundo o Referencial Curricular de Jaboatão dos Guararapes, deve ser trabalhada articulada a diferentes componentes curriculares, mas também no âmbito do currículo como um todo. Deve assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos na formação cultural, social, econômica e histórica da sociedade brasileira, ampliando as

---

<sup>22</sup> Em nossa experiência na rede municipal de ensino de Jaboatão dos Guararapes, apenas encontramos uma única escola com estrutura adequada para atendimento ao público de pessoas com deficiência (PCD). Essa unidade educacional contava com sala de apoio didático climatizado, biblioteca climatizada e com recursos audiovisuais, sala para prática de música e até mesmo com apoio de psicopedagogo. A unidade educacional, Escola Municipal Luís Lua Gonzaga, na comunidade de Vaquejada (para a prefeitura, no bairro de Jardim Piedade), aqui referida, apesar de suas limitações de espaço, nos impressionou com a dedicação de sua equipe e suas instalações, atendendo os três turnos (manhã, tarde e noite) e turmas do EJA (Educação de Jovens e Adultos). Infelizmente ela se constitui uma exceção e não uma regra dentro da realidade das unidades de ensino do município de Jaboatão dos Guararapes.

**Nota do autor.**

referências socioculturais da comunidade escolar na perspectiva da valorização da diversidade étnico-racial, contribuindo para a construção e afirmação de diferentes identidades.

Para isso, o documento por nós analisado destaca a necessidades próprias das relações étnico-raciais:

É necessário que as práticas escolares contemplem nos seus currículos o ensino da história e cultura afro-brasileira, africanas e indígenas como forma de reconhecimento da contribuição que diversos povos deram para a história e cultura nacional e a diversas culturas mundiais. Desta maneira, será alcançada uma educação das relações étnico-raciais que respeite a diversidade brasileira e que busque a erradicação da desigualdade, discriminação e combate ao racismo, ensejando a construção de uma sociedade baseada no reconhecimento das diferenças. Possibilitando a ampliação das práticas escolares para além da legislação (REF. Curricular)

**Educação em Direitos Humanos – EDH (Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2006, Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012)**

A Educação em Direitos Humanos - EDH, alicerçada no respeito e proteção à dignidade da pessoa humana, compreende o conjunto de práticas educativas fundamentadas nos direitos humanos, tendo como objetivo formar o sujeito de direito. Nesse contexto, o RCMJG (Referencial Curricular do Município de Jaboatão dos Guararapes), em seu texto base, pautou-a no compromisso pela construção de uma escola que se reconheça como espaço pleno de vivências de direitos, premissa fundamental para embasar as relações humanas que acontecem na escola em todos os seus âmbitos.

Ao fazer a opção por tratar a EDH na perspectiva transversal, o RCMJG filia – se ao entendimento de que a cultura dos direitos humanos, conteúdo da EDH (Educação em Direitos Humanos), não cabe apenas em um componente curricular, devendo, assim, ganhar espaço no conjunto dos componentes que compõem o currículo. Materializada na perspectiva transversal, a EDH fortalece os paradigmas da educação integral, considerando os estudantes em todas as suas dimensões. Além disso, sedimenta uma cultura de paz na escola, fundamentada na defesa e reconhecimento da igualdade de direitos, valorização das diferenças e das diversidades, laicidade do Estado e democracia na educação.

A escola, na perspectiva da EDH, deve desenvolver uma educação pautada em várias dimensões necessárias à formação cidadã: ciências, artes, cultura, história, ética, afetividade, entre outras. Assim, a escola é concebida como espaço sociocultural, lugar de convivência inclusiva, respeitosa e afetiva. O ambiente escolar deve proporcionar, também, uma convivência acolhedora, de autorresponsabilidade com o desempenho de cada estudante, de

cada professor, consigo mesmo, bem como de cuidado com o outro, considerando a dignidade de todo ser humano.

**Direitos da Criança e Adolescente (Lei nº 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 12.852/2013 – Estatuto da Juventude, Lei nº 13.257/2016 – Marco Legal da Primeira Infância, de 08 de março de 2016)**

No campo da discussão dos Direitos da Criança e do Adolescente, o direito de brincar da criança e o direito de ser cuidada por profissionais qualificados, na primeira infância, devem ser prioridade nas políticas públicas. A criança tem, sobretudo, o direito a ter a presença da mãe, pai e/ou cuidador em casa nos primeiros meses por meio da licença-maternidade e paternidade concedida para cumprimento dos cuidados.

Por sua vez, o direito à educação deve ser garantido a todas as crianças e adolescentes, observando o pleno desenvolvimento de suas potencialidades por meio de uma preparação cultural qualificada, uma base científica e humana na perspectiva de contribuir para a superação das desvantagens decorrentes das condições socioeconômicas e culturais adversas. Nessa direção, situamos também o Estatuto da Juventude, que vem corroborar a inserção social qualificada do jovem como lei complementar ao Estatuto da Criança e do Adolescente, visando garantir direitos de quem tem entre 15 e 29 anos de idade. O Estatuto da Juventude propõe expansão das garantias dadas à infância e à adolescência, além da compreensão de que o jovem deve ser visto nas suas necessidades no momento presente e não a posteriori.

Desse modo, as aprendizagens essenciais devem ser contempladas, proporcionando o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias, e possibilitando às crianças, adolescentes e jovens o direito a uma educação de qualidade para que possam atuar socialmente na construção de um mundo mais justo, equitativo, democrático e humano.

O contexto escolar deve ser preparado visando a uma formação cidadã em que todas as crianças e adolescentes devem ser protegidos contra práticas que fomentem a exploração do trabalho infantil e discriminação étnico-racial, religiosa, sexual, de gênero, pessoa com deficiência ou de qualquer outra ordem.

## **2.4 Diversidade Cultural, Identidade e Relações de Gênero**

**Diversidade Cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 07/2010)**

O RCMJG (Referencial Curricular Municipal de Jaboatão dos Guararapes) nos diz em seu texto que, ao abordarmos a diversidade cultural, biológica, étnico-racial, devemos

considerar a construção das identidades, o contexto das desigualdades e dos conflitos sociais. Este tema aborda a construção histórica, social, política e cultural das diferenças que estão ligadas às relações de poder, aos processos de colonização e dominação.

Este currículo propõe ações e práticas educativas que contemplem essa temática na sala de aula e em toda comunidade escolar para que se promova o combate ao preconceito e à discriminação. É importante, no contexto escolar, possibilitar a compreensão de que a sociedade humana, sobretudo a brasileira, é composta por vários elementos que formam a diversidade cultural e a identidade de cada povo e de cada comunidade. A partir dessa perspectiva, devem ser desenvolvidas atitudes de respeito às diferenças, considerando que a completude humana é construída na interação entre as diferentes identidades.

**Relações de Gênero (Parecer CNE/CEB nº 07/2010, Resolução CNE/CEB nº 02/2012, Lei nº 11.340/2006 – Lei Maria da Penha, Lei de Racismo nº 7.716/89, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2006 e Portaria MEC nº 33/2018)**

A relação de gênero é entendida como uma categoria de análise que ajuda a pensar a maneira como as ações e posturas dos homens e das mulheres são determinadas pela cultura em que estão inseridos (SCOTT, 1990). Deve ser também compreendida como um conceito baseado em parâmetros científicos de produção de saberes que transversaliza diversas áreas do conhecimento, sendo capaz de identificar processos históricos e culturais que classificam e posicionam as pessoas a partir de uma relação sobre o que é entendido como feminino e masculino, essencial para o desenvolvimento de um olhar referente à reprodução de desigualdades no contexto escolar.

Entretanto percebe-se que o texto do o RCMJG (Referencial Curricular Municipal de Jaboatão dos Guararapes) é um documento do seu tempo, e como tal, reflete conceitos que por vezes podem ser conflituosos. O texto não abarca as múltiplas possibilidades da sexualidade humana, o que se reflete na ausência de políticas educacionais para alunos transgêneros e homoafetivos, bem como na educação sexual como componente curricular da rede de ensino público do município. São dilemas em trânsito na sociedade brasileira que ainda não encontraram o devido espaço dentro do currículo nacional e menos ainda de uma localidade dentro do Nordeste brasileiro.

A perspectiva da ‘igualdade de gênero’, no currículo, é pauta para um sistema escolar dito “inclusivo” que crie ações específicas de combate às discriminações e que não contribua para a reprodução das desigualdades que persistem em nossa sociedade. Não se trata, portanto, de anular as diferenças percebidas entre as pessoas, mas sim de fortalecer a democracia à

medida que tais diferenças não se desdobram em desigualdades. A garantia desse debate e a elaboração de estratégias de enfrentamento às diversas formas de violência são, portanto, direitos assegurados por lei. Esses são pautados em demandas emergenciais e que reafirmam a necessidade de os espaços escolares serem lócus de promoção da cidadania e respeito às diferenças.

Para efetivar isso, é necessária a implementação de ações com a perspectiva de eliminar atitudes ou comportamentos preconceituosos ou discriminatórios relacionados à ideia de inferioridade ou superioridade de qualquer orientação sexual, identidade ou expressão de gênero, em atendimento ao que concerne nas alterações da Lei Federal de Racismo nº 7.716/89 atualizada em 13 de junho de 2019 pelo Supremo Tribunal Federal.

## **2.5 As Ciências Humanas no Referencial Curricular**

A área das Ciências Humanas se constitui historicamente através dos componentes curriculares de Geografia e História tendo como objeto de estudo o ser humano em suas relações com e na sociedade. Nos dias atuais, este objeto é tomado, do ponto de vista teórico e metodológico, numa perspectiva crítico-dialética que considera o ser humano sujeito histórico e cultural, vivendo e atuando na sociedade em vista de sua transformação e tem, dentre os espaços de formação, a escola que busca uma educação de qualidade humana e social através do desenvolvimento do sujeito autônomo, consciente e capaz de dialogar com o passado, articulando as categorias e os conhecimentos histórico-geográficos com o presente, construindo um futuro em que os valores sociais sejam voltados para o bem comum e que envolvam a solidariedade, a participação, o enfrentamento contra a desigualdade social, a liberdade individual e a diversidade de pensamento.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Os conhecimentos específicos na área de Ciências Humanas exigem clareza na definição de um conjunto de objetos de conhecimento que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e que aprimorem a capacidade de os estudantes pensarem diferentes culturas e sociedades, em seus tempos históricos, territórios e paisagens (compreendendo melhor o Brasil, sua diversidade regional e territorial). E também que os levem a refletir sobre sua inserção singular e responsável na história da sua família, comunidade, nação e mundo. (BRASIL, 2017, P.306).

É dessa forma que algumas categorias fundamentais das ciências humanas como tempo, espaço e movimento, permeiam o pensamento histórico-geográfico despertando nas crianças e adolescentes a leitura e a compreensão da sociedade e do espaço de vivência em que estão inseridos por meio de diversas linguagens.

Por essa razão, os saberes produzidos precisam estar em consonância com as demandas da sociedade diversa e plural contemporânea, de forma que possa haver um diálogo entre passado e presente, na perspectiva de trabalhar na construção de um futuro no qual haja a valorização do indivíduo como um cidadão dotado de direitos e deveres, com um sentido de responsabilidade para valorizar os direitos humanos, o respeito ao meio ambiente e o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltado para o bem em comum.

Nessa perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem deve ter como eixo condutor o desenvolvimento da autonomia dos estudantes a partir do estudo de problemas relacionados ao contexto em que estão inseridos, já que o papel do estudante é ser um sujeito problematizador e investigador. Dessa forma, vale ressaltar que o processo de ensino-aprendizagem que busca a relação entre teoria e prática promovendo a relação entre pensamento e ação, possibilitando a formação de indivíduos capazes de intervir na realidade, conviver e respeitar a multiculturalidade, a pluralidade de ideias, a diversidade de gênero, de religião, de sexualidade, de classe social e étnico-racial (respaldado na Lei Federal nº 11.645, de 10 março de 2008).

Na área das Ciências Humanas o processo de ensino-aprendizagem, deve estar articulado com as competências gerais da BNCC, e com as competências específicas da área citadas abaixo:

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
7. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
8. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
9. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
10. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão. (Grifo do autor, RCMJG).

É importante salientar que o documento curricular não traz modelos prontos a serem seguidos. No entanto, pode-se desenvolver a autonomia dos professores e das professoras na construção de caminhos a serem percorridos visando o bem comum da comunidade educacional.

Para termos de estudo em nosso texto, nos centraremos na análise do componente curricular da História.

O ensino de História tem como objeto de estudo a compreensão dos processos e dos sujeitos históricos, o desvendamento das relações estabelecidas entre os grupos humanos em diferentes tempos e espaços. Assim, as propostas pedagógicas no âmbito de ensino têm o compromisso com as práticas historiográficas, no sentido da produção do conhecimento histórico com as devidas especificidades e particularidades.

O processo de construção do conhecimento histórico está diretamente ligado à interpretação que os historiadores fazem de outras épocas, ou melhor, das fontes desses diferentes períodos, travando constantes e significativos debates sobre os tempos históricos e suas dimensões social, cultural, econômica e política.

Compreendemos a História com as diferentes e múltiplas possibilidades que se mostram nas sociedades, tanto atualmente quanto no passado, as quais emergiram da ação consciente ou inconsciente dos homens, considerando desdobramentos, que se impuseram com o desenrolar das ações desenvolvidas por esses sujeitos. Cada época tem suas particularidades. A História é um conhecimento em constante construção e reconstrução realizada pelos homens no seu tempo carregando em si as marcas, experiências e valores de cada época. A produção do conhecimento Histórico se faz em diferentes linguagens, narrações sobre o mundo em que os indivíduos viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais.

Portanto, a História não é rememorar de fatos considerados marcantes, mas conhecer, analisar e criticar, além desse, também os acontecimentos do cotidiano de sua população, suas resistências e seus desejos, suas lutas, que, anonimamente, compõem o universo geral da existência humana e influenciam na construção do futuro. Segundo PINSKY (2009), os currículos escolares vêm se adequando aos estudos históricos nas Universidades. Ela ressalta que a velha História de fatos e nomes foi substituída pela História Social e Cultural e que as pessoas comuns já são reconhecidas como sujeitos históricos. Dessa forma, a proposta curricular de História do município de Jaboatão dos Guararapes pretende estimular ações nas quais professores e estudantes sejam sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, eles próprios devem assumir uma atitude crítica diante dos conteúdos propostos no âmbito do Ensino Fundamental estimulando o movimento consciente e criador para



conhecerem a própria história, realizando comparações e interpretações do mundo social relacionadas à formação cidadã. Sobretudo, o conhecimento do outro através de novas interpretações pautadas no respeito à diversidade.

## **2.6 O Componente Curricular de História e suas Competências**

Ao reconhecer o Brasil como um país multiétnico e pluricultural deve ser garantido a todos o direito de aprender e construir conhecimentos, afirmando sua identidade e multiplicidade de culturas. Por isso, a valorização de uma educação multicultural na atualidade é resultado de anos de resistência e de luta política de diversos grupos e movimentos sociais no Brasil e no mundo. A partir de então, a luta e a mobilização desses grupos influenciaram o surgimento de políticas afirmativas, como a Lei Federal Nº 11.645/2008, que tornou obrigatória o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas de todo o Brasil.

Nessa perspectiva, a abordagem deste campo de conhecimento requer aprofundamento em seus conceitos estruturantes, tais como: Processo Histórico; Tempo; Sujeito Histórico; Cultura, Memória; Cidadania; Relações Sociais (RCMJG).

A partir desse contexto seguem as competências específicas de História a serem desenvolvidas pelos estudantes na Educação Básica:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais (RCMJG).

É importante enfatizar que as competências homologadas na BNCC podem se adequar às especificidades dos estados, municípios e comunidades. Nessa perspectiva, as escolas poderão tratar o contexto local a qual está inserido, flexibilizando a proposta do Referencial Curricular. Por fim, acreditamos que este currículo tem como objetivo estimular não só o aprendizado, mas também a conscientização dos estudantes como sujeitos ativos no processo histórico. Nesse sentido a BNCC legítima:

“Por todas as razões apresentadas”, espera-se que o conhecimento histórico seja tratado como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço. Enfim, trata-se de transformar a História em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive”. (BNCC, 2017, p.399).

No Referencial Curricular Municipal de Jaboatão dos Guararapes, os organizadores curriculares referentes às modalidades da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, contemplam as áreas de conhecimento, obedecendo a ordem sequencial e uma abordagem sobre cada componente curricular, e apresenta na sua estrutura, ano/eixo, unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades BNCC e habilidades específicas do Jaboatão dos Guararapes.

Nesse sentido, é fundamental que os currículos e as práticas dos professores promovam a pesquisa, como princípio pedagógico, associada a uma abordagem reflexiva dos conteúdos que considere a relação complexa entre os potenciais do Trabalho, da Ciência e da Tecnologia para resolução de problemas, a ampliação da capacidade produtiva e empreendedora, bem como para a garantia de um espaço de reflexão e atuação crítica e ética sobre suas influências nos impactos ambientais e sociais. (Currículo de PE - 2018)

Constitui-se em um documento orientador do Sistema Municipal de Ensino para a Rede Municipal e na modalidade da Educação Infantil das escolas privadas. Também é inspirador para as modalidades da educação básica, essas, por suas especificidades e singularidades, deverão ter adequações curriculares no interior das instituições.

O estudo do Referencial Curricular Municipal do Jaboatão dos Guararapes deve acontecer de forma coletiva, assessorado pela supervisão educacional, dentro das instituições e/ou pelas reuniões sistemáticas na formação continuada da rede municipal de ensino. A consulta dos docentes aos organizadores curriculares, deverá acontecer de forma recorrente, na elaboração dos planos de trabalho para as práticas educativas nos estabelecimentos de ensino do Ensino Fundamental e nas unidades educacionais da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino do Jaboatão dos Guararapes – PE. Por isso, a providência de deixar os organizadores curriculares em anexo, não desvirtua nem desmerece o valor do documento base, pelo contrário,

cada organizador curricular é resultante da fundamentação segundo os preceitos da BNCC e do Currículo de Pernambuco, no Referencial Curricular Municipal do Jaboatão dos Guararapes.

O planejamento de ensino e a avaliação perpassam pela análise conjunta dos docentes e técnicos educacionais da rede de ensino, na construção de um plano com base no exposto do documento base e dos organizadores curriculares, podendo ainda acontecer uma flexibilização sobre adequações da realidade da instituição e do seu entorno social em atendimento aos pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2010)

## CAPÍTULO 3

### A ÁFRICA NA COLEÇÃO DIDÁTICA DE ALFREDO BOULOS (PNLD 2020)

#### 3.1 Contextualização e Representação Africana na Coleção Didática

A coleção didática “História: Sociedade & Cidadania” do autor Alfredo Boulos, adotado pela rede municipal de ensino do município de Jaboatão dos Guararapes, possui um total de 4 livros, que percorrem os seguintes anos do Ensino Fundamental II: 6º, 7º, 8º e 9º Anos. A coleção didática sob análise é a do ano 2020 que foi válida para os anos letivos de 2020 a 2023, entretanto é necessário dizer que a mesma coleção, já sob o PNLD 2024, foi renovada como coleção didática em uso na rede municipal do município citado em nosso estudo para os anos de 2024 a 2027. Tal manutenção dessa coleção, apesar da experiência pessoal em conversas com colegas de profissão da mesma rede de severas críticas a coleção adotada, nos levantou questionamentos e surpresas a respeito de que fatores levaram essa série de livros a ser escolhida em específico por mais 4 anos.

Desses quatro livros da coleção História: Sociedade & Cidadania, da editora FTD, do 6º ao 9º Ano, previsto para serem usados por quatro anos (de 2020, 2021, 2022 e 2023), a África é referenciada no livro do 6º Ano em três capítulos (Capítulo 03: Os primeiros povoadores da Terra, na página 40, no texto intitulado “Os primeiros hominídeos”, Capítulo 04: Primeiros Habitantes da América, p.53, como tópico dentro de um capítulo sobre o povoamento do continente americano, e o Capítulo 5: Egito e Kush, pp. 66 a 86), no do 7º Ano em dois capítulos (Capítulo 2: Povos e Culturas Africanas: Malineses, Bantos e Iorubás, pp.24 a 38, uma breve citação na página 121 sobre a batalha de Ceuta nas “Grandes Navegações” e o Capítulo 10: Africanos no Brasil, pp.177 a 193, particularmente a página 178, intitulada “Havia escravidão na África antes dos europeus?”), no do 8º Ano, o continente africano não possui nenhum capítulo específico dedicado a ele sendo incluso no Capítulo 13: Industrialização, Imperialismo e Resistência nos tópicos “O Imperialismo na África” (pp.232 a 234) e “A resistência africana” (pp.235 a 236). É necessário salientar, que no livro do 8º Ano, ainda no capítulo 13 existe os tópicos “O imperialismo” (p.230) com o subtópico “Teorias racistas do século XIX” (p.231), e “A Conferência de Berlim” (p.236), além do capítulo 13, temos o capítulo 12 intitulado “Abolição, Imigração e Indigenismo no Império”, que não é dedicado especificamente ao continente africano mas cujo tópico “A Abolição” (pp.203 a 209) trata das populações negras africanas e afro-brasileiras em situação de diáspora no continente americano, suas trajetórias de luta, resistência, movimento abolicionista, impactos das leis que visavam o fim da escravidão

na vida dessas populações e a dura realidade que se seguiu após o fim da escravidão aos recém-libertos.

No livro do 9º Ano na coleção História: Sociedade & Cidadania do autor Alfredo Boulos Júnior que provocou a nossa atenção: esse livro dedica um capítulo para os movimentos sociais: negros, indígenas e mulheres (capítulo 04:pp. 58 a 71, em especial para nós as pp.59 a 63, sobre os negros no pós-Abolição e a cultura negra), Capítulo 8, dedicado A Segunda Guerra Mundial (pp.120 a 130) e um outro sobre os processos de independência da Ásia e da África (Capítulo 11: Nacionalismos Africano e Asiático, pp.164 a 173, em particular o tópico “África”, das pp.169 a 173). Afora esses dois capítulos o capítulo 15: Fim da Guerra Fria e Globalização, traz uma página dedicada aos “Levantes populares na África e no Oriente Médio” (p.265, e uma menção aos desafios do século XXI na África na p.226).

Nos tópicos de estudo a seguir, analisaremos os livros e os capítulos acima citados com mais profundidade.

### 3.1.1 História: Sociedade & Cidadania – 6º Ano

No livro dedicado ao 6º Ano da coleção História: Sociedade & Cidadania, de 2020, o autor Alfredo Boulos menciona a África pela primeira vez no capítulo 03: Os primeiros povoadores da Terra, na página 40, no texto intitulado “Os primeiros hominídeos”, ao qual reproduzimos parte do texto abaixo:

(...) Os mais antigos fósseis de hominídeos são os de *Australopithecus*. Esses hominídeos viveram na **África**, ao sul do deserto do Saara, há cerca de 5,5 milhões de anos e andavam eretos sobre os dois pés (**grifo nosso**).

E essa é a única menção no texto ao continente africano. Não há nenhum apontamento de que o surgimento do gênero Homo se deu em África ou de que outras espécies de hominídeos vieram do continente, muito menos de que os vestígios mais antigos da espécie denominada Homo Sapiens ou Homo Sapiens, ao qual todos os seres humanos atuais descendem, se encontram no continente africano. Nem na categorização das fases da pré-história, no qual é colocado como Paleolítico, Neolítico e Idade dos Metais pelo autor o continente objeto de nosso estudo sequer é mencionado. Como um continente tão fundamental para o início do desenvolvimento histórico da humanidade pode ser assim silenciado? Buscando assim encontrar mais relatos que pudessem elucidar a dúvida assim levantada por nós a respeito da pré-história em África nós dirigimos a nossa atenção para o capítulo subsequente, o capítulo 04, intitulado “Primeiros Habitantes da América”, aqui, em específico na página 53, vemos

mais uma vez o continente africano aparecer como tópico dentro de um capítulo, dessa vez sobre o povoamento do continente americano:

A maioria dos estudiosos concorda que o local de origem do ser humano é a **África**. (...) A partir da **África**, os primeiros humanos espalharam-se pela Europa, Ásia e finalmente chegaram à América, num processo de milhares de anos de duração (...) **(grifo nosso)**.

O trecho separado por nós faz menção a famosa descoberta dos estadunidenses Donald Johanson e Tom Gray, que em 1974, descobriram um dos mais antigos esqueletos já conhecidos, pertencente a um indivíduo do sexo feminino, que tinha cerca de 3,2 milhões de anos e que foi batizada de Lucy, em homenagem a música *Lucy in the Sky with Diamonds*, da banda de rock The Beatles. Mas fora essa informação o capítulo não nos traz maiores informações sobre descobertas arqueológicas sobre a Pré-história humana no continente africano, para ser mais direto, não traz informação alguma fora a descoberta da Lucy. E em seguida o autor passa para as hipóteses de povoamento do continente americano e não menciona mais o continente africano em nenhum momento do capítulo. E essa é toda a participação da África no período mais longo da longa história civilizacional humana segundo a periodização do tempo ocidental, ainda que com ressalvas, adotada inclusive pelo autor do livro.

É interessante notar que ao dedicar um tópico sobre as “Descobertas sobre a presença humana na América”, o autor ao tratar sobre o caso descobrimento do fóssil batizado de Luzia é feita uma breve citação ao continente africano.

(...) Cientistas ingleses reconstituíram a fisionomia de Luzia e, surpresos, descobriram que suas feições se assemelhavam as dos nativos da **África** e da Austrália: olhos arredondados, nariz largo e lábios volumosos (...) **(grifo nosso)**.

O fóssil é datado de cerca de 11.500 anos, pertencendo a um grupo que viveu cerca de 3 mil anos antes da chegada das populações de feições asiáticas que teriam dado origem às populações indígenas atuais. Como destacado no texto a época com bases em materiais inéditos de Lagoa Santa (MG), o arqueólogo brasileiro Walter Neves descobriu que as características cranianas do povo de Luzia eram semelhantes às dos africanos e australianos, o que reforçaria a sua tese sobre a anterioridade do povoamento do povo com as características de Luzia nas Américas. Apesar de não citar povos com essas características cabe destacar a citação as descobertas da arqueóloga Niède Guidon no sítio arqueológico da Pedra Furada, localizado no Piauí, que datavam de 50 mil anos, aos quais em 2006, o cientista francês Eric Boeda comprovou que os artefatos em pedra descobertas pela arqueóloga brasileira seriam feitos por

seres humanos que viveram onde hoje é o Brasil entre 33 e 58 mil anos atrás, reforçando a tese da arqueóloga de que a presença humana na América seria muito mais antiga do que comumente imaginado, o que teria sido aceito por parte da comunidade científica ainda que parte da mesma se mostra contrária a tese defendida.

No Capítulo 5, intitulado “Egito e Kush”, na página 66, o autor nos introduz as primeiras civilizações da chamada Antiguidade, situado no continente africano. É interessante aqui citar que o autor faz uma inversão cronológica: apesar de que os dados acadêmicos comumente aceitos indicam que os primeiros avanços de uma civilização urbana, organizada e funcional tenham surgido na antiga Mesopotâmia, região que compreende os atuais Iraque, Kuwait e partes da Síria e do Irã, na região conhecida como Oriente Médio, no continente asiático, essa só aparece referenciada no Capítulo 6: Mesopotâmia, na página 91, ou seja, após o capítulo dedicado ao continente africano. Além disso é necessário salientar que aqui não é tratado de todo o continente, mas apenas de duas espacialidades temporárias, o antigo Khemet, o atual país Egito e a região que compreende o antigo reino de Kush, nos atuais países Sudão e Sudão do Sul, ambos localizados no nordeste africano.

Logo no início do capítulo 5, na página 67, é nos apresentado pelo autor que antes da chegada dos europeus na África existiram várias formas de organização política, aos quais nos são apresentados como:

- Aldeia: organização em torno de líder que julgava, distribuía terras e comandava os guerreiros em caso de conflito, sendo essa mesma liderança responsável pelo bem-estar de todos. O chefe da aldeia seria ajudado por um Conselho e os membros da comunidade se orientavam pelos espíritos da natureza ou antepassados mortos.
- Cidades – Estado: cidades cercadas que possuíam governo próprio, um centro comercial e uma área rural. Possuíam mercados, comerciantes, artesãos, agricultores e pastores. Neste capítulo em específico, tanto as aldeias quanto as Cidades – Estado não são tratadas como objeto de análise aqui, sendo deixadas seu estudo para o livro dedicado ao sétimo ano, em específico sobre os povos bantos e Iorubás.
- Reino: pode ser definido como uma reunião de várias aldeias e cidades na qual vivia um líder com autoridade sobre todos os outros, sendo essa unidade política governada por um rei. Nas capitais do reino havia concentração de riqueza, poder, gente, oferta de alimentos e serviços. Quando o líder de uma cidade ou

reino expandia os limites territoriais e conquistava terras e povos, estava formado um império.

- Império: na Antiguidade, era geralmente um conjunto de cidades ou regiões subordinadas ao governante da cidade mais poderosa. Nesse capítulo em estudo é dada ênfase apenas ao império egípcio (ao qual o autor por vezes chama de reino do Egito) e ao Reino de Kush ou império cuxita.

O capítulo é dividido em duas partes. Na primeira dedicada ao Egito Antigo, é apresentada as origens do império egípcio e de seu processo de unificação, bem como a periodização comumente adotada para os períodos da História Egípcia (Antigo, Médio, Novo Império e períodos intermediários), sua divisão social e aspectos de sua religiosidade. O autor não se preocupa em localizar espacialmente o Egito no contexto de uma encruzilhada comercial entre a África, o Oriente Médio e o Mar Mediterrâneo, nem tampouco em afirmar se os egípcios fazem parte da população negra em África. Também não é abordado a influência da cultura egípcia sobre outras civilizações mediterrânicas como as da Grécia e Roma Antiga nem os períodos posteriores ao Novo Império, normalmente denominado no geral como período de dominação estrangeira vulgarmente.

A segunda parte é dedicada ao Reino de Kush, ao qual é destacado a sua estreita ligação com o Egito Antigo, como os períodos de dominação egípcia e o chamado período da dinastia dos faraós negros, no qual o Reino de Kush conquista o Egito. São tratadas a características dessa civilização, a forma como são escolhidos seus reis, que eram eleitos, o papel da mulher na política (as Candaces, as “rainha-mães”), economia e sociedade. Entretanto não nos deixou passar despercebido uma ausência basilar na análise dessa civilização: afinal, onde se mantém localizado o antigo Reino de Kush?

Simplesmente o capítulo não traz uma localização espacial sobre essa civilização nem o que aconteceu a essa população que abrigou no passado a civilização cuxita. Em edições anteriores foi colocado que a civilização cuxita se localizava entre os países Sudão e Sudão do Sul, aos quais durante os anos 2000, passaram por séries embates geopolíticos devido a intervenção da Organização das Nações Unidas (ONU) a favor da independência da região de Darfur, na época pertencente ao sul do Sudão e que pleiteava a independência, o que de fato aconteceu com a criação do Sudão do Sul. Também é interessante notar que é citado o reino de Axum/Aksum, outra civilização africana, mas não é falado de sua história mesmo pertencendo à mesma região onde se desenvolveu o Reino de Kush e o Egito.



Por fim, cabe-nos citar o caso da civilização cartaginesa. Cartago foi uma antiga colônia fenícia fundada no norte da África, na atual Líbia. A civilização é citada no Capítulo 09: Roma: Monarquia, República e Império na página 146, especificamente na página 155, intitulada “Roma se expande pelo Mediterrâneo”. Aqui é falado das Guerras Púnicas, pelo domínio do Mar Mediterrâneo entre Cartago e Roma. O que nos chama atenção é que em nenhum momento é mencionado que Cartago é uma civilização africana, sua importância no contexto político e comercial, suas colônias na atual Espanha e até na Inglaterra tampouco é falado por exemplo de Aníbal Barca, importante general africano que fez uma marcante campanha militar na Itália utilizando os Alpes italianos e com o uso de elefantes, e o apoio de povos celtiberos. Cartago é meramente citada como um evento para a formação da hegemonia romana, e por conseguinte europeia, sob o Mar Mediterrâneo.

Por fim, é necessário salientar alguns destaques pontuais. No tópico “As bases do Império Romano” que começa na página 171, na página 172 há um mapa da economia do Império Romano do século II d.C. (fonte: KINDER, H.; HILGERMANN, W.; HERGT, M. Atlas histórico mundial. Madri: Akal, 2012. p.106) ao qual se apresenta entre outras províncias do Império Romano, as províncias africanas do Egito, Numídia e Mauritânia, na página 173 é mencionado que Cartago e Alexandria eram grandes metrópoles cada uma com 250 mil habitantes. Sobre Cartago, a cidade aparece na página 192, no tópico Migrações e invasões no Império:

(...) Por volta de 439, outro grupo germano, os vândalos, invadiu Cartago, província romana situada no norte da África, prejudicando, com isso, a cidade de Roma, que vivia do trigo importado da região (...)

Na mesma página a um mapa que faz referência a esse evento só mencionando o ano de 429 (Germanos no Império: migrações e invasões (séculos I ao V). Fonte: DUBY, Georges. Grand atlas historique. Paris: Larousse, 1999. p.37), e num mapa denominado Império Bizantino (século VI. Fonte: DUBY, Georges. Atlas historique mondial. Paris: Larousse, 2003. P.34) as cidades africanas de Ceuta, Cesareia, Cartago, Trípoli, Cirene, Alexandria aparecem. Todavia, é apenas no mapa que vemos o aparecimento do continente africano como nos mapas das páginas 199 (“A expansão islâmica”), 210 (“O Reino Franco”) e 213 (“O Império Carolíngio”). Não queremos aqui desmerecer o trabalho realizado, mas o foco eurocêntrico ao qual ironicamente o próprio autor diz criticar, passaremos agora a análise dos conteúdos do sétimo ano.

### 3.2 História: Sociedade & Cidadania – 7º Ano: Povos, Impérios e Culturas

No livro do 7º Ano da coleção História: Sociedade & Cidadania, o autor dedica atenção especial ao continente africano em dois capítulos: Capítulo 2: Povos e Culturas Africanas: Malineses, Bantos e Iorubás, pp.24 a 38, e uma breve citação na página 121 sobre a batalha de Ceuta nas “Grandes Navegações”, e o Capítulo 10: Africanos no Brasil, pp.177 a 193, particularmente a página 178, intitulada “Havia escravidão na África antes dos europeus?”. Será sobre esses textos em específicos que nós dedicaremos a nossa análise e buscaremos aqui visualizar como Alfredo Boulos apresenta a África em dois momentos distintos da historiografia ocidental: a Idade Média e a Idade Moderna. Esse último em particular inserido no contexto do processo colonizador atlântico dos continentes americano e africano.

No Capítulo 2: Povos e Culturas Africanas: Malineses, Bantos e Iorubás, pp.24 a 38, a primeira página, p.24, nos apresenta um mapa da África com sua conjuntura política de 2015 (Fonte: ATLAS geográfico escolar. 7. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2016, p. 45) com imagens de diversas pessoas representativas de diversas etnias africanas, a maioria de povos de fenótipo negro: 1. Mulher nigeriana, 2015; 2. Jovem Angolano, 2015; 3. Jovem sul-africano, 2015; 4. Homem tunisiano, 2016; 5. Jovem moçambicano, 2012. Na página 25, intitulado “África: aspectos físicos” nos é apresentado como citado os aspectos físicos, inclusive com um mapa da vegetação em África (Fonte: SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano**. São Paulo: Ática, 2006. p.13). Assim nos é apresentado o mapa da África:

Quando observamos o mapa da África, vemos ao norte um imenso mar de areia, que tem o nome de deserto do Saara. Nesse deserto viviam povos nômades, chamados berberes, que controlavam as importantes rotas comerciais do norte africano.

Ao sul do Saara está o Sahel, uma faixa de terra que vai desde o oceano Atlântico até o Mar Vermelho. No Sahel viviam **povos negros** chamados, genericamente, de **sudaneses**, como os **bambaras**, as fulas, as mandingas, os **haucás**, entre outros. A extensa área habitada por eles era chamada de Sudão (em árabe, *Biladal-Sudan*, que significa “**terra de negros**”).

O Sudão ocidental é cortado por dois importantes rios: o Senegal e o Níger. Esses rios permitiam que os povos do Sahel tivessem água para suas necessidades básicas e também para fertilizar a terra e cultivar cereais, legumes e verduras. Além disso, serviam como via de locomoção e transporte. Em canoas ágeis feitas com troncos de árvores, os povos do Sahel transportavam as mercadorias, como sal, ouro e noz-de-cola, que chegavam em lombos de camelos, saídos dos portos do mar Mediterrâneo, ou que para lá seguiam (**Grifo nosso**, BOULOS JÚNIOR, p. 25, *passim*).

A primeira civilização a ser retratada no capítulo é o Império do Mali (ou Império Mandinga), apresentado em tópico como “Império do Mali”, entre as páginas 26 a 30. *Foi justamente no Sudão ocidental, entre os rios Senegal e Níger, nas terras habitadas pelas mandingas, que se formou o Império do Mali* (Idem, p.26, *passim*). No glossário da página 26, sobre o termo Império, temos a seguinte definição:

*Império: Unidade política que congrega várias outras unidades, que podem ser compostas por povos diferentes entre si que mantêm suas formas de governo locais, mas prestam obediência ao poder central, controlado pelo chefe de todos os chefes.* SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano**. São Paulo: Ática, 2006, p.16.

O que nos chamou a atenção é se essa definição de Império é própria das civilizações africanas ou é extensível para os impérios ocidentais e asiáticos. Também temos um texto sobre os griôs, ao qual no capítulo 1 desta dissertação nos referimos a problemática acerca do seu nome e que nos suscitou diversas reflexões a respeito (ao qual aqui o autor não faz menção). Como destacado no texto principal, muito do que sabemos sobre a história de “um dos maiores e mais duradouros (impérios) da história da África” (Ibidem, Op.cit), como nos diz o autor, vêm dos griôs. O texto apresenta a função dos griôs, sua importância para os reis e para a população, os tipos de griôs (griôs contadores de história, músicos e cantores), e a presença de mulheres como griôs. Temos duas imagens nesse texto: uma representação artística de um griô e outra de Baaba Maal, griô músico senegalês, em apresentação na Grã-Bretanha, 2011.

No passado, quando um griô falecia, o seu corpo era enterrado dentro de um baobá, árvore considerada sagrada e cujos troncos são ocos. Acreditava-se que ao enterrar o corpo de um griô nessas árvores, suas histórias e canções continuariam sendo divulgadas e conhecidas por muitos. (BOULOS JÚNIOR, p.26, *passim*).

Nós confessamos a nossa estranheza de o autor não ter feito um texto em formato de box sobre o Baobá, planta africana que inclusive veio ao Brasil por meio de escravizados africanos, e que no Nordeste, particularmente em Pernambuco e a cidade do Recife, possui grande número de exemplares. Ou ainda uma possível correlação entre o cordel e o repente nordestino com os griôs, ainda que distanciados no tempo e espaço, como forma de aproximação entre as realidades da cultura regional brasileira e africana. São reflexões que nós enquanto professores nós fizemos ao trabalharmos esse assunto em sala de aula.

Nós apresentamos a tradição oral do povo mandinga ou Mali, no tópico “A formação do Império do Mali” (pp.27 e 28). É nele que entramos em contato com a história do príncipe semi-lendário da etnia mandinga Sundiata Keita, como eles venceram os sossos, os seus antigos opressores, na batalha de Kirina (em 1235, no calendário cristão), e como após vencer outros povos vizinhos, fundaram o Império do Mali. Na página 27 temos um mapa do Império do Mali (séculos XIII a XV), cuja fonte é DUBY, Georges. **Atlas historique mondial**. Paris, Larousse, 2001, p.216.

Destacamos aqui o glossário sobre a palavra etnia, que a página 27 traz:

*Etnia: grupo com modo de vida próprio, com uma história comum, falante da mesma língua e que partilha os mesmos valores, mitos e crenças (Idem, p.27, passim).*

Em seguida é nos apresentado a correlação entre a conversão ao islamismo do príncipe Sundiata Keita, religião monoteísta criada por Muhammad (Maomé) na Península Arábica. *Segundo alguns historiadores, ele (Sundiata Keita) se converteu movido pela ideia de poder participar do comércio que, na época, era controlado pelos árabes islâmicos (Op. Cit, Ibidem).* Somos apresentados ainda nesse tópico sobre como funcionava brevemente sua estrutura de poder político, e de como eram feitas as audiências públicas, realizadas tanto em praças próximas como dentro do palácio, numa recriação artística. Na legenda da imagem é dito que:

O imperador do Mali ouvia as queixas de seus súditos em audiências públicas realizadas tanto no seu palácio quanto em uma praça próxima. Ele comparecia a essas audiências em trajes requintados, tendo seus conselheiros ao lado e, atrás deles, um grupo de soldados; as sessões eram abertas pelos griôs. (BOULOS JÚNIOR, p.27, *passim*).

Ainda sobre o modelo de gestão do império do Mali, o texto principal continua:

No Mali, o imperador era a maior autoridade, mas ele ouvia seus auxiliares (o conselho); e, sempre que precisava tomar uma decisão importante, ouvia também dois altos funcionários: o chefe das forças armadas e o senhor do tesouro, que era responsável pela guarda dos depósitos de ouro, marfim, cobre e pedras preciosas (BOULOS JÚNIOR, p.27, *passim*).

Ainda sobre o Sundiata Keita, o governante preocupado com os ataques dos povos berberes ao império, deslocou sua capital para Niani, ao sul do Mali. Nas estradas que ligavam Niani à região nordeste, se formaram importantes cidades africanas, como Djenné, Gao e Tombuctu (que merece um box a parte falando de seu importante e histórico centro cultural, destacando a mesquita e a universidade de Sankoré). Não temos maiores informações, infelizmente, sobre outros governantes tão importantes quanto Sundiata Keita, como Mansa Musa, por exemplo.

Sobre a economia do Império do Mali, somos apresentados a mesma no tópico “Economia Malinesa” (p.29), no qual temos contato com informações como o Mali era o maior produtor de ouro da África ocidental, mas sua população era praticante da agropecuária (no vale do rio Níger eram cultivados arroz, milhete, inhame, algodão e feijão, além de criações de bovinos, ovinos e caprinos), artesanato (sendo os artesãos malineses hábeis com metal e madeira) e o comércio (os comerciantes malineses, conhecidos como *wangara*), onde comercializavam ouro, cobre, sal e noz-de-cola. No Mali, o cobre era muito apreciado, e o sal quase tão valioso como o ouro. A noz-de-cola merece destaque na página com um box a parte

sobre sua importância no comércio, nas tradições malineses e até mesmo nos cultos afro-brasileiros.

O último tópico cujo título é “A força e o declínio do Império do Mali” (p.30), busca explicar para o leitor como o Império do Mali, que chegou a ter cerca de 45 milhões de habitantes e durou 230 anos, durou tanto tempo. Citando o historiador José Rivair de Macedo, o autor explica a longa duração do Império do Mali a partir dos seguintes fatores:

- a) Possuía um poderoso exército composto de arqueiros, lanceiros e cavaleiros, com capacidade de reprimir rebeldes em caso de revolta;
- b) Controlava as áreas de extração do ouro;
- c) Tinha uma estrutura administrativa eficiente, com representantes nas áreas sob seu domínio;
- d) Adotava uma política de consulta aos povos dominados e respeitava suas tradições e religiões (Idem, p.30, *passim*).

Ainda continuando sobre o Império do Mali, o autor agora nos falar sobre o que levou ao seu declínio:

O Mali, maior império africano daqueles tempos, conservou sua liderança na região até a metade do século XV, quando entrou em declínio devido a conflitos entre seus líderes e ao surgimento de novos centros de poder, a exemplo do Reino de Songai. Durante sua expansão, esse reino conquistou a cidade Tombuctu, em 1470, tornando-se, assim, a principal força política da região (Op.cit, Ibidem).

Infelizmente, a página (p.30) não nos traz maiores informações sobre o Reino de Songai e sua civilização, fora essa passagem sintética, o que nos parece uma tendência a que esse autor utiliza de selecionar civilizações africanas em detrimentos de outras. A única imagem dessa página tem como legenda *fotografia atual de escultura em madeira na região do Mopti, Mali. As figuras malinesas têm traços característicos, o que as torna facilmente reconhecíveis.*

*Na África, ao sul do deserto do Saara, viviam e vivem ainda hoje os bantos, povos que possuíam uma origem comum e falavam línguas aparentadas denominadas de bantas* (BOULOS JÚNIOR, p.31, *passim*). É com essas palavras que o autor inicia o tópico intitulado “Os bantos” (pp.31 a 34), sobre os povos de mesmo nome e que tem uma influência significativa na história e culturas brasileiras, ao lado dos povos Iorubás, assunto do próximo tópico.

Sobre os povos bantos, Alfredo Boulos Júnior nos diz que:

Por volta de 1500 a.C., os povos bantos partiram de onde é hoje a República de Camarões e foram se deslocando para o centro, o leste e o sul do continente africano; esse deslocamento durou cerca de 2500 anos e foi a maior migração já vista na história

da África subsaariana. Durante seu deslocamento, os bantos domesticaram plantas e animais, e conquistaram povos que viviam da caça e da pesca (Idem, ibidem).

Continuando a respeito dos povos bantos, temos o que nos diz o autor:

Os bantos eram povos agricultores e tinham domínio da técnica de produção do ferro, usado por eles para fazer instrumentos de trabalho e armas de guerra; isso os colocava em vantagem sobre os povos que desconheciam a técnica da metalurgia e ajuda a explicar sua vitória sobre esses povos. Assim, as regiões ocupadas pelos bantos tornaram-se terra de agricultores que dominavam a metalurgia (Ibidem, Op.cit).

No glossário da página 31, a palavra metalurgia é definida como *trabalho que transforma metais em objetos*. Mas não é o glossário que nos chama atenção na página em questão e sim as imagens, para ser preciso, duas colocadas lado a lado, uma em posição um pouco superior a outra, uma mulher negra e um homem negro, à esquerda, com a seguinte legenda:

À esquerda, jovem angolano falante da língua umbundo. Acima, mulher carioca descendente de povos da região congo-angolana. As duas fotografias são atuais. Boa parte dos habitantes do Rio de Janeiro descende de povos bantos, o que ajuda a compreender as semelhanças físicas entre os habitantes da região congo-angolana e os do Rio de Janeiro (BOULOS JÚNIOR, p.31, *passim*).

A primeira coisa que nos chamou atenção de fato foi a semelhança étnica entre as pessoas representadas em cada foto. Acreditamos que aqui o autor foi bastante perspicaz, como ao longo de todo o capítulo, ao explorar as semelhanças entre as diversas etnias africanas e povos brasileiros. Isto realmente provoca a curiosidade e questionamentos tanto por parte dos alunos como dos professores. Em seguida, o questionamento: de onde o autor tirou que a moça carioca em questão seria descendente de povos da região congo-angolana? O autor não nos apresenta maiores fontes para tirar essa conclusão, fora o fato de que uma parte considerável dos habitantes do Rio de Janeiro seriam descendentes de povos bantos. Nem nos diz de onde vem essa informação.

No tópico “Reino do Congo” (pp.32 e 33) irá falar da formação da sua mais famosa unidade política do povo banto. Aqui é necessário abrir um parêntese: nós poderíamos dizer que esse tópico é dividido em duas partes, sendo essa a parte 1, e a outra a ser vista no Capítulo 10: Africanos no Brasil, pp.177 a 193. Tendo essa perspectiva, nós analisaremos esse tópico seguindo a ordem em que aparecem os assuntos no livro.

A bacia do rio Zaire, chamado de Congo pelos **portugueses**, era habitada desde longo tempo por grupos bantos, como o **bacongo**, o **luba**, o **lunda** e o **quicongo**. Segundo uma tradição, no final do século XIII, os bacongos dominaram grupos menores falantes de línguas **umbundo** e **quicongo**. Sob a liderança de um líder lendário de

nome Nimi-a-Lukeni, eles expandiram seus domínios por meio de guerras, alianças e da cobrança de tributos.

Nimi-a-Lukeni recebeu o título de manicongo (senhor do Congo) e passou a ser considerado o herói fundador do Reino do Congo. Depois, edificou seu palácio em Mbanza Congo e, a partir desse centro de poder, o Reino do Congo passou a controlar um amplo território (**Grifo nosso**, BOULOS JÚNIOR, p.32, *passim*).

De imediato nos chamou a atenção que esse é o primeiro texto a citar nominalmente a presença europeia em África, no caso os portugueses, ao ressignificar um nome local de um rio (Zaire para Congo). Parece muito pouco, mas, será o início de uma influência crescente e ininterrupta da presença colonialista e posteriormente neocolonialista europeia em África. No capítulo 10, veremos como se deu essa progressão no caso da presença portuguesa no então Reino do Congo.

Uma observação a ser feita aqui nesse texto é que ele se apresenta como um resumo de diversos assuntos acerca do Reino do Congo (organização política, artesanato, comércio e economia). Esses assuntos não são vistos em separado mas na forma de texto corrido. Então para facilitar a compreensão apresentaremos na forma em que aparecem na sequência do texto.

Sobre a organização política do Reino do Congo, o autor nos diz a respeito que:

Na capital, o manicongo exercia sua autoridade com o auxílio de 12 conselheiros, entre os quais estavam os secretários reais, os oficiais militares, os homens da lei e os coletores de impostos, entre outros. **Desses 12 conselheiros, quatro eram mulheres e representavam o clã das avós do rei** (**Grifo Nosso**, idem, *ibidem*).

Aqui percebemos que o autor fez pela primeira vez menção ao papel de gênero no capítulo, no caso o papel sociopolítico da mulher na sociedade do Reino do Congo. Em relação a África não é a primeira nem a última vez que veremos referências às mulheres e sua importância social em África nessa coleção, como podemos ver no livro do 6º Ano, entretanto nessas páginas sobre o Reino do Congo, essa é a única menção ao papel das mulheres em África.

Sobre o artesanato, é dito que os congos conheciam técnicas apuradas de fusão do ferro, o que segundo suas tradições, remete ao fato que o fundador do Reino do Congo ser um rei ferreiro. Assim, os trabalhos com o ferro eram reservados à nobreza. O comércio no Congo era intenso: da capital partiam as caravanas que iam ao interior buscar ou levar produtos, com especial destaque para o ferro e o sal. O ferro era extraído na província de Nsundi, no norte do reino. Já o sal, raro e precioso, vinha das salinas de Mpinda e da província de Ndembu, no sul.

As duas imagens presentes nesse tópico são de uma máscara tradicional em ferro, de confecção atual, da cultura conga, Zaire (p.32). A outra é um mapa do Reino do Congo (século XVI) cuja fonte é SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano**. São Paulo: Ática,

2006, p.39. Continuando sobre a organização político e social do Reino do Congo, o autor escreve a respeito.

Aldeias (*lubatas*) e cidades (*mbanzas*) pagavam tributos ao manicongo, que, em troca, lhes oferecia proteção espiritual, pois era visto como intérprete da vontade dos ancestrais e dos espíritos. Os tributos eram pagos em espécie (sorgo, vinho da palma, metais, frutas, gado, marfim e peles) e em dinheiro. A moeda do Congo era o *nzimbu*, uma espécie de concha marinha pescada na ilha de Luanda; a exploração dessas conchas era monopólio do rei. O manicongo repartia parte dos bens arrecadados com os líderes de linhagens e das aldeias, estabelecendo, assim, uma aliança e um equilíbrio de poder no Reino (**Grifo do autor**, BOULOS JÚNIOR, p.33, *passim*).

E aqui é encerrada a primeira parte sobre a história do Reino do Congo, que, como dito anteriormente, será retomada no Capítulo 10. Na página seguinte, intitulada “Bantos no Brasil”, na página 34, o autor fala de forma bastante sintética sobre a influência cultural dos povos bantos no Brasil. O autor nos diz que *a maioria dos milhões de africanos entrados no Brasil entre os séculos XVI e XIX era falante de línguas bantas, como o quimbundo, o quicongo e o umbundo* (Idem, p.34, *passim*). Segundo o autor, esse fato explicaria o porquê dessas línguas estarem entre as que mais influenciaram o português falado no Brasil (e para demonstrar o seu ponto, o autor coloca uma tabela de “palavras bantas” cuja fonte é CASTRO, Yedda Pessoa de. **Falares africanos na Bahia**: um vocabulário afro-brasileiro. Rio de Janeiro: Topbook, 2005). O último é o único box desse tópico dedicado ao Jongo, intitulado “Jongo: herança cultural dos povos bantos” e é dela a única imagem da página sobre a apresentação do grupo Jongo de Piquete (SP), 2007.

*Nas terras da África ocidental viveram povos igualmente importantes na formação cultural do Brasil, entre esses povos merecem especial atenção os iorubás* (**Grifo Nosso**, BOULOS JÚNIOR, p.35, *passim*). O último tópico do capítulo se chama “Os Iorubás” (pp.35 a 38), que ao lado dos povos bantos e malineses ou mandingas, participaram na constituição de nossa identidade enquanto povo. Uma mostra dessa reflexão está em duas imagens de mulheres negras com turbantes na página 35 com a seguinte legenda: *à esquerda, mulher nigeriana; à direita, mulher baiana. Hoje, os iorubás são contadas aos milhões na Nigéria e no Benin e possuem grande número de descendentes no Brasil e em Cuba.*

*Os iorubás construíram uma civilização marcadamente urbana, com cidades de ruas e avenidas retas e mercados movimentados; entre as principais cidades iorubás daquela época estavam Ifé, Keto e Oió (capital política)* (Idem, *ibidem*). No mapa da página 35 intitulado “Cidades do Iorubo” (séculos XII a XV), uma legenda explica o termo que dá título do mapa: “Cidades do Iorubo, palavra empregada pelo africanista brasileiro Alberto da Costa e Silva para designar o domínio territorial dos povos iorubás, chamada em inglês de *Yorubaland*”. Fonte:



SCARAMAL, Eliesse (Org.) **Para estudar a história da África**. Projeto Abá estudos africanos para qualificação de professores do Sistema básico de Ensino/Coordenação Geral/Projeto Abá: Léo Carrer Nogueira. Anápolis: Núcleo de Seleção-UEG, 2008, p.44.

Na página 36, temos o subtópico “Política e economia”, que explica que *a força econômica das cidades iorubás vinha, sobretudo, do comércio*; seus comerciantes, homens e mulheres, circulavam por terra e pelos rios da região em canoas carregadas de produtos da floresta (pele de leopardo, pimenta, marfim, noz-de-cola), além de objetos de couro, metal e marfim confeccionados por seus artesãos. Sobre as cidades iorubás, que são significativas para a formação identitária dos iorubás temos as seguintes informações:

Na cidade de Oiô, capital política dos iorubás, havia bairros especializados em curtume (glossário: estabelecimento onde se curte couro), serralheria (glossário: oficina onde se fazem peças em ferro), fundição.

Ifê, que teve seu período de maior esplendor entre os séculos XII e XV, era a cidade sagrada dos iorubás, sua capital religiosa, e é vista por eles até hoje como o umbigo do Universo, local onde tudo começou. Daí a importância espiritual de Ifê para todas as comunidades iorubás, na África e no Brasil.

Em Ifê, o poder político e religioso era exercido pela mesma pessoa, o *oni*; ele administrava a cidade, distribuía a justiça e era o responsável pelos cultos religiosos visando às boas colheitas. Era o *oni* também quem confirmava a autoridade dos líderes de outras cidades iorubás, como Keto e Oiô; quando alguém chegava ao poder tinha de se dirigir a Ifê para ter sua autoridade confirmada por ele (BOULOS JÚNIOR, p.36, *passim*).

Sentimos a falta de um box explicando a relação entre as cidades iorubás, particularmente a cidade de Ifê, com os cultos afro-brasileiros. Mais à frente, nos é dito que apesar de compartilharem a mesma língua e uma base cultural comum, os Iorubás não chegaram a formar um Estado centralizado, como os povos mandingas ou malineses: suas cidades eram cidades – Estado ou cidades-reino, como preferem alguns especialistas no assunto, segundo o autor. *As cidades iorubás não formaram uma unidade política; eram independentes uma das outras* (Idem, *ibidem*).

### 3.3 Povos e Impérios Africanos: Mali, Bantos, Iorubás e suas Contribuições no Brasil

Na imagem selecionada para a página 36 temos a seguinte legenda: *Sua alteza Aderemi I, oni da cidade Ilê Ifê, na Nigéria, c.1930. Note que o oni está vestido à moda de seus ancestrais*. Nos chamou atenção que a imagem nos guardou uma certa semelhança com os desfiles de maracatu de baque real de Pernambuco ou das congadas ou desfiles de reis congos do Sudeste (ainda que aqui se trate de uma outra etnia, os iorubás). Infelizmente o texto e a legenda não nos fornece elementos específicos de análise sobre esse íterim levantado por nós em nosso estudo.

A parte mais significativa do capítulo e do tópico sobre os povos Iorubás, é a parte intitulada “Iorubás no Brasil” (pp.37 e 38). Esse tópico é uma grande homenagem a contribuição cultural dos povos Iorubás à cultura e identidade brasileira. O autor começa o texto falando:

Segundo o estudioso Pierre Verger, foi principalmente após 1830, quando os muçulmanos destruíram a cidade de Oiô, capital política dos iorubás, que eles foram trazidos para o Brasil como escravos, tendo entrado, em grande número, pelo porto de Salvador. Entre os iorubás aqui chegados havia muito sacerdotes, príncipes, líderes políticos e artistas, que foram empregados, sobretudo, em trabalhos urbanos e domésticos, na cidade de Salvador e no Recôncavo Baiano. Embora trazidos à força e em condições adversas, os iorubás fizeram história e arte em solo brasileiro. (BOULOS JÚNIOR, p.37, *passim*).

*A arte de matriz iorubá pode ser vista em várias regiões do Brasil, mas é a Bahia seu principal pólo de irradiação; lá nasceram ou vivem alguns dos grandes nomes da música e das artes plásticas de matriz iorubá* (Idem, *ibidem*). Aqui temos a apresentação e, porque não dizer, uma homenagem a diversos grupos e artistas de expressão brasileiros: os blocos Olodum e Ilê Aiyê, a cantora Margareth Menezes (que merece uma legenda com imagem e uma breve biografia), os escultores Emanuel Araújo e Mestre Didi e os pintores Carybé e Menelaw Sete (conhecido como Picasso do Brasil).

Após esse capítulo, nós vamos ter uma breve menção a África no capítulo 7: As Grandes Navegações (pp.117 a 129). Na página 121 sobre a batalha de Ceuta nas “Grandes Navegações” temos:

Além da motivação econômica, houve também a religiosa: ou seja, o desejo dos portugueses de expandir a fé cristã e combater o que chamavam de infiéis (glossário: nome usado pelos europeus para designar os árabes muçulmanos). Por motivos religiosos e comerciais, o rei português D. João I organizou, em 1415, uma grande expedição que tomou dos muçulmanos a cidade de Ceuta, no norte da África. Esse fato é tido como o marco inicial da expansão marítima portuguesa (BOULOS JÚNIOR, p.121, *passim*).

Na página 123, temos a cronologia da expansão portuguesa no século XV, o chamado périplo africano, isto é, o contorno da África para chegar ao Oriente. Depois dessas menções, a África só aparecerá novamente em dois momentos na página 165, no texto “Chegam os africanos”:

Na passagem do século XVI para o XVII, no Nordeste, os senhores de engenho começaram a comprar africanos para substituir os indígenas no trabalho. E o fizeram pelas seguintes razões: a) a falta de indígenas nas áreas açucareiras por fuga ou morte devido a doenças e maus-tratos; b) os interesses envolvendo o tráfico de africanos pelo Atlântico; c) a experiência dos africanos na produção de açúcar as plantações portuguesas das ilhas de Cabo Verde e Madeira. Muitos africanos trazidos para o Brasil nos séculos XVI e XVII eram bantos, povos agricultores e pastores com grande domínio da metalurgia do ferro.

Na página 165, as duas imagens são de um rapaz angolano e de uma moça moçambicana em fotografias atuais, ambos indivíduos pertencentes a povos bantos. Na página 173 será falado dos escravizados, como não nos centraremos na escravidão atlântica em si, não nos aprofundaremos esse tópico. Outra menção será no Capítulo 10: Africanos no Brasil, pp.177 a 193, particularmente a página 178, intitulada “Havia escravidão na África antes dos europeus?”.

O Capítulo 10: “Africanos no Brasil” (pp.177 a 198) na página 177 tem uma seleção de imagens de brasileiros de destaque afrodescendentes (seguido de perguntas como: O que elas têm em comum? Quais delas você conhece? Você tem acompanhado a contribuição delas à vida social brasileira?), começa com uma questão instigante na página 178: Havia escravidão na África antes dos europeus?

Para responder essa pergunta, o autor irá se apoiar nos trabalhos de dois professores: Leila Leite Hernandez (cujo livro **A África na sala de aula**, tem sua capa como imagem central do tópico) e José Rivair de Macedo. Como nos diz o autor a escravidão é uma instituição muito antiga e existiu em várias partes do planeta. Na África, antes da chegada dos europeus (século XV), também havia escravidão. Todavia a natureza dessa escravidão era diversa daquela que se verificaria no chamado “mundo atlântico”, o circuito socioeconômico formado pela África, Américas e Europa Ocidental.

Segundo a professora Leila Leite Hernandez, nas sociedades tradicionais africanas as pessoas podiam ser escravizadas por quatro motivos principais:

- a) **A guerra** entre diferentes povos por terra e poder;
- b) **A fome**: quando um indivíduo não tinha meios para se alimentar, ele oferecia a si mesmo e a sua família como escravos;
- c) **A punição judicial**: quando uma pessoa cometia um crime e, por isso, era condenado à escravidão;
- d) **A penhora humana**: quando o indivíduo oferecia a si mesmo como garantia de um empréstimo e, se não pudesse pagar, era escravizado (**Grifo do autor**, BOULOS JÚNIOR, p.178, *passim*).

Entretanto, havia peculiaridades próprias nessa dinâmica, como nos diz o autor em outra passagem do texto:

Mas, segundo o professor José Rivair de Macedo, na África a escravidão tinha características próprias. Nas sociedades africanas:

- a) **Os escravos eram minoria**;
- b) **Faziam trabalhos exaustivos**; mas **depois de algum tempo, eram integrados** ao grupo vencedor **como pessoas livres**;
- c) **O filho de um homem livre com uma escrava nascia livre** e era incorporado à linhagem do pai (**Grifo nosso**, idem, *ibidem*).

*Além disso, em algumas sociedades africanas os escravos podiam se casar com pessoas livres e ocupar postos importantes no governo, como ocorria nos reinos de Oyo e Daomé, ou no exército, como ocorria em Songai* (Op.cit, p.178, *passim*). Percebemos que os dois primeiros reinos citados, ou cidades-reinos, são reinos Iorubás (vide mapa de BOULOS JÚNIOR, p.35) e mais uma referência ao “misterioso” Reino de Songai, dizemos aqui misterioso pois o autor simplesmente não trabalhou essa unidade política apesar de fazer referência a ela, de forma que não temos como fazer uma análise crítica substancial do conteúdo. Além disso, o autor faz o que para nós é uma generalização a respeito da escravidão em África: apesar de ter pontos em comuns, não temos aqui como saber como era a escravidão entre os povos Iorubás (fora o que ele brevemente citou) e entre os povos bantos e mandigas ou malineses, por exemplo. Por fim, tem o fato de o autor ignorar completamente a escravidão ocorrida no circuito econômico do Oceano Índico, que conectava o litoral oriental africano, particularmente em Moçambique, com o Oriente Médio, Índia e até mesmo a China, o que poderia lançar mais um elemento de comparação entre os tipos de escravidão de negros africanos ocorridas em África, Américas, Europa e Ásia.

No tópico “Guerra e tráfico atlântico” (p.179) é dito que no século XV, com a chegada dos portugueses à África, a escravidão crescera em dimensão e as guerras se multiplicariam. Parte dos líderes africanos (chefes de linhagem, príncipes, reis) desejavam armas de fogo para manter ou ampliar seu poder. Os europeus, por sua vez, desejavam escravos. Sendo assim, na África, começaram a acontecer guerras com o objetivo de conseguir prisioneiros para trocá-los por armas de fogo e outros produtos.

*Segundo o historiador Manolo Florentino, cerca de 75% dos africanos vendidos à América foram produto de guerras feitas para obter novos escravos* (BOULOS JÚNIOR, p.179, *passim*). Mas, se uma parte das lideranças africanas se envolveu com a obtenção e venda de escravos, outra parte resistiu e denunciou os prejuízos que isso causava às suas comunidades. Infelizmente, o autor não nos traz exemplos de lideranças africanas que resistiram a escravidão atlântica em África.

A única imagem da página 179, é um mapa português do noroeste da África feito em 1558 por Bastian Lopez. Museu Britânico.

Ainda na página 179, temos o tópico “Os responsáveis pelo tráfico”, que apresenta os possíveis “responsáveis” pelo comércio escravista africano.

No século XVI, com o aumento da procura por trabalhadores nos engenhos de açúcar do nordeste brasileiro, teve início o comércio de africanos para a América portuguesa, esse negócio envolvia pessoas e produtos de vários continentes (Europa, África,

América e Ásia) e é chamado pelos historiadores atuais de tráfico atlântico (BOULOS JÚNIOR, p.179, *passim*).

No glossário da página 179, o tráfico atlântico é definido como *o nome dado ao comércio de homens e mulheres pelo Atlântico entre os séculos XVI e XIX*.

O tráfico atlântico durou mais de 300 anos e envolveu  **europeus**  de várias nações (portugueses, ingleses, franceses, dinamarqueses, entre outros),  **africanos**  (chefes, reis e negociantes) e, mais tarde,  **mercadores do Rio de Janeiro, da Bahia e de Pernambuco** . Muitos desses mercadores, sobretudo do Rio de Janeiro e de Salvador, acumularam fortunas com o tráfico (**Grifo do autor**, idem, ibidem).

“Quanto eram e de onde foram trazidos os africanos?” É com essa pergunta como título que as páginas 180 a 183 vão se debruçar sobre alguns meandros do tráfico escravista atlântico. Como dito anteriormente, não nos aprofundaremos aqui sobre todos os aspectos da escravidão no Brasil, todavia, escreveremos sobre os aspectos referentes aos africanos e a África. Assim, seguindo o autor, e sua escrita sobre a temática:

Segundo David Ellis e David Richardson, dois especialistas no tema, o número de africanos trazidos da África para a América pelo tráfico atlântico foi de 10 565 217 africanos. Desses, 4 860 000 foram destinados ao Brasil. Do total de africanos entrados no Brasil, 25% eram da **África Ocidental**. Os outros 75% eram da **região congo-angolana** e da costa leste (Moçambique) (...) (**Grifo do autor**, BOULOS JÚNIOR, p.180, *passim*).

No mapa da página 180 intitulado “África: regiões de origem dos africanos trazidos ao Brasil”, a legenda nos informa que:

A África Ocidental é uma extensa área que vai do Senegal ao Gabão; nela foram embarcados 25% dos africanos destinados ao Brasil, a maioria deles era da Costa da Mina. Já a região congo-angolana vai do norte do Gabão à fronteira entre Angola e Namíbia. Essa região forneceu 75% dos africanos destinados ao Brasil. Fonte: ATLAS geográfico escolar. 7. Ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2016, p.43 (Idem, Ibidem).

Nas páginas seguintes (pp.181, 182 e 183), o autor irá se debruçar sobre as principais regiões de origem dos africanos trazidos ao Brasil na condição de escravizados: a África Ocidental e a região congo-angolana. Começando pela África Ocidental (p.181), somos informados que:

A maioria dos africanos ocidentais desembarcados no Brasil era da Costa da Mina, área de cerca de 600 km<sup>2</sup> entre Gana e Nigéria atuais. Lá, ao longo da costa africana, se encontravam os principais portos e feitorias usados no tráfico de pessoas para o Brasil. A maioria dos africanos ocidentais entrou pelos portos da Bahia e se concentrou no Nordeste: Bahia (75,6%), Pernambuco (11,4%) e Maranhão (8,2%) (Op.cit, p.181, *passim*).

Entretanto, as mudanças na conjuntura econômica do Brasil entre os períodos colonial e pós-independência/imperial, até de fato a proibição do comércio atlântico de escravizados (1850), mudarão espacialmente essa distribuição de pessoas africanas trazidas compulsoriamente ao nosso país, diminuindo a concentração na região Norte-Nordeste do Brasil. É o que se depreende do trecho destacado a seguir:

No século XVIII, com a descoberta do ouro nas minas gerais, parte dos africanos ocidentais foi vendida para as áreas de mineração. E, no século XIX, com o desenvolvimento da cafeicultura no Rio de Janeiro e em São Paulo, muitos deles foram trabalhar nos cafezais (BOULOS JÚNIOR, p.181, *passim*).

Na página existem duas imagens: a primeira é do Castelo São Jorge da Mina, erguido em 1482 pelos portugueses, coleção particular. Mas é a segunda e terceira imagens que se tem uma profundidade sobre a compreensão histórica do período estudado, na legenda se lê: À esquerda, negra brasileira filha de africanos da Costa da Mina, fotografada por Christiano Jr. Em 1866. Boa parte das pessoas que saíram do Nordeste para trabalhar nos cafezais era dessa origem. Fonte: MOURA, Carlos Eugênio Marcondes de. **A Travessia da Calunga Grande: três séculos de Imagens sobre o negro no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2000, p.630 (Coleção Uspiana – Brasil 500 anos). Acima, moça baiana descendente de africanos ocidentais em foto atual. Salvador (BA).

“Africanos da região congo-angolana e Moçambique” como é intitulado o texto das páginas 182 e 183. É interessante destacar que o autor nos traz a informação de que os povos da região congo-angolana tinham origem comum, falavam línguas banto e contavam com uma certa unidade cultural, sendo a região que forneceu a maioria dos africanos entrados no Brasil. Na tabela intitulada “Africanos da região congo-angolana”, vemos a variação de povos africanos oriundos da região entre 1501 a 1866 (em particular esse ano em si, 1866, nos causou estranheza tendo em vista que o tráfico atlântico teria se encerrado 16 anos antes, em 1850, o que possivelmente deve-se tratar de comércio ilegal de escravizados), Fonte: SLENES, Robert W. Africanos Centrais. In: SCHWARCZ, Lília Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (Org.). **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p.64.

A maioria dos africanos da região congo-angolana entrou no Brasil pelos portos do Rio de Janeiro. Enquanto durou o tráfico atlântico, o Rio de Janeiro foi o maior porto de escravos da América. Os falantes das línguas kicongo, kimbundu e umbundo. que continuam sendo faladas hoje em Angola, foram os mais duramente atingidos pelo tráfico. Isso ajuda a explicar por que essas línguas influenciaram fortemente o português falado no Brasil.

Os africanos, independentemente da região de origem, foram trazidos para trabalhar nas plantações, minas e habitações deste lado atlântico (BOULOS JÚNIOR, p.182, *passim*).

No gráfico intitulado “Escravos africanos desembarcados no Brasil (mil)”, ainda na página 182, como nos aponta o autor, *é possível concluir que os períodos de alta do açúcar, do ouro e do café coincidem com um aumento na entrada de africanos no Brasil*. Fonte utilizado pelo autor: Gráfico elaborado com base em: ALENCASTRO, Luiz Felipe de. África, números do tráfico atlântico. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (Org.). **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p.63.

No Brasil, os africanos não eram chamados pelo nome de sua etnia, mas sim pelo do porto ou da região onde tinham sido embarcados. Um africano de etnia baongo, por exemplo, era chamado aqui de cabinda, se esse fosse o nome do porto africano por onde ele tinha embarcado. Outro exemplo: os diferentes povos embarcados na Costa da Mina (África ocidental) eram chamados simplesmente de minas. No Brasil, “mina” passou a ser sinônimo de oriundo da Costa da Mina (Op.cit, p.183, *passim*).

No box “Para Refletir”, tem um texto com o título “A perda do nome”, na mesma página (p.183), ao qual relaciona o “batismo” do nome português dos povos africanos com a perda de suas identidades, retratadas pelos seus nomes originários. Nas duas imagens da página, temos a seguinte legenda para ambas: À esquerda, vemos um benguela, em representação de 1835; esse era o nome do porto de embarque, e não da etnia. À direita, uma africana mina, ou seja, originária da Costa da Mina, em xilogravura de 1869.

As páginas 184 a 186, irão tratar sob diversos tópicos relativos à escravidão no Brasil: a travessia (p.184), o trabalho (p.185), alimentação e violência (p.186). Na página 186 há um box sobre a negra Anastácia, que trata da relação do imaginário com a escravidão. Nas páginas 187 a 193, teremos como assunto a resistência (p.187 a 188), outras formas de resistência particularmente os quilombos (p.189), uma breve história sobre o maior e mais duradouro quilombo brasileiro, o de Palmares (p.190 a 191), falando de seu início, o período de Zumbi dos Palmares e sua queda. Na página 192, o autor nos traz uma oportuna reflexão a respeito dos remanescentes de quilombos no Brasil, em um breve texto, citando ainda a Constituição Federal (art.68, título X) para apresentar um dos dispositivos legais que amparam o direito dos remanescentes de quilombo e os desafios que esses enfrentam em nossa sociedade. Na página 193, temos um breve texto do africanista Alberto da Costa e Silva sobre a influência dos idiomas africanos em nossa cultura.

A última menção a África se dará no capítulo 11: Europeus disputam o mundo atlântico (pp.204 a 212), numa breve passagem da página 206:

(...) Diante disso, em 1621, os holandeses criaram uma grande empresa, a **Companhia das Índias Ocidentais**, para invadir as colônias portuguesas na América e na África. Na América, o alvo dos holandeses era o Nordeste brasileiro, que, à época, era o maior produtor de açúcar do mundo. Já na África, os holandeses queriam conseguir africanos escravizados para vende-los ao Brasil. Assim, holandeses lucrariam com a venda de açúcar e o comércio de escravos (BOULOS JÚNIOR, p.206, *passim*).

Na legenda do “Mapa das rotas holandesas entre o Brasil e a África”, da página 206, é dito que *em 1637, os holandeses conquistaram São Jorge da Mina e, em 1641, tomaram São Paulo de Luanda, em Angola*. Fonte utilizado pelo autor: PUNTONI, Pedro. **A guerra dos holandeses**. São Paulo: Ática, 1995, p.21 (Guerra e revoluções brasileiras).

### 3.3.1 História: Sociedade & Cidadania – 8º Ano

No livro do 8º Ano, o autor Alfredo Boulos como já mencionado nesse texto, não dedicou ao continente africano nenhum capítulo específico, sendo incluso a África no Capítulo 13: Industrialização, Imperialismo e Resistência nos tópicos “O Imperialismo na África” (pp.232 a 234) e “A resistência africana” (pp.235 a 236). É necessário salientar, que no livro do 8º Ano, ainda no capítulo 13 existe os tópicos “O imperialismo” (p.230) com o subtópico “Teorias racistas do século XIX” (p.231), e “A Conferência de Berlim” (p.236), além do capítulo 13, temos o capítulo 12 intitulado “Abolição, Imigração e Indigenismo no Império”, que não é dedicado especificamente ao continente africano mas cujo tópico “A Abolição” (pp.203 a 209) trata das populações negras africanas e afro-brasileiras em situação de diáspora no continente americano, suas trajetórias de luta, resistência, movimento abolicionista, impactos das leis que visavam o fim da escravidão na vida dessas populações e a dura realidade que se seguiu após o fim da escravidão aos recém-libertos.

No referido livro temos o que pode ser considerado a primeira menção aos povos africanos no Capítulo 10: Regências: A unidade ameaçada (pp.152 a 168), até esse capítulo em específico não há nenhuma referência direta aos povos africanos: até mesmo quando se refere ao mais importante levante negro nas Américas a Independência em São Domingos, atual Haiti (Capítulo 07: pp.104 a 106), não sabemos de onde vieram as populações negras que vieram a constituir o primeiro país americano a ter sua independência realizada por afrodescendentes e africanos em diáspora. Esse capítulo é sintético focando em uma contextualização básica e nos nomes mais importantes, tudo isso em apenas duas páginas frente e verso.



Já no capítulo 10, temos o tópico “Revolta dos Malês (1835): Bahia” (pp.164 a 165) que nos apresenta o seguinte contexto:

Em Salvador, na Bahia, em 25 de janeiro de 1835, explodiu a mais importante revolta escrava já ocorrida numa cidade brasileira. Na época, essa revolta foi chamada de **Insurreição Nagô, pois quase 70% dos rebeldes eram da etnia nagô, nome dado aos iorubás na Bahia (...).** (grifo nosso, p.164, *passim*).

A respeito dos nagôs, como eram assim chamados os iorubás na Bahia, é interessante destacar o glossário referente a essa etnia:

Iorubá: “povo da África ocidental. Os iorubás, que constituem um dos três maiores grupos étnicos da República da Nigéria, vivem no Oeste do país, onde se espalham para dentro do território da República do Benin até o Togo, e, no Sudoeste, até a cidade de Lagos.” LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da Diáspora africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004. p.344. (Idem, p.164)

A revolta posteriormente seria conhecida como “Revolta dos Malês”, porque seus principais líderes – Pacífico Licutan, Ahuna, Manoel Calafate – seguiam o culto malê, uma religião mista, composta de elementos africanos e muçulmanos contidos no Corão (o livro sagrado dos muçulmanos). Mas, como destaca o autor, *nem todos os rebeldes eram malês; muitos praticavam outras religiões e só participaram da revolta movidos pela esperança de uma vida melhor.*

A respeito de um dos líderes, o Pacífico Licutan, o glossário da página nos diz que *esse articulador da revolta era alufá, mestre do culto malê.*

A revolta em si ocorreu em 25 de janeiro de 1835, onde os revoltosos lutaram durante a madrugada para conquistar o governo da Bahia e pôr fim à exploração e ao racismo, armados apenas de espadas, facas e lanças contra soldados do governo armados com pistolas e garruchas. Os revoltosos foram derrotados. A polícia baiana considerou criminoso todo e qualquer objeto encontrado com os rebeldes. Entre eles estavam abadá (camisolão folgado e comprido usado pelos nagôs), escritos religiosos dos malês, amuletos, atabaques, colares de búzios entre outros.

Sufocada a rebelião, os vencedores se lançaram à vingança. Em março de 1835, centenas de africanos libertos foram mandados de volta para a África. A maioria voltou para os lugares de origem, como Lagos, na Nigéria, e Daomé (atual Benim). Esses homens haviam trabalhado muitos anos para conseguir a carta de alforria. Agora, mesmo os considerados inocentes eram expulsos da Bahia. O objetivo das autoridades, segundo o historiador João José Reis, era o branqueamento da sociedade livre baiana. Muitos dos retornados levaram para a África costumes adquiridos no Brasil (Ibidem, p.165).

Interessante notar também nessas duas páginas sobre a Revolta dos Malês estão nas imagens. Na primeira imagem é dito que *entre os africanos trazidos para o Brasil havia líderes religiosos, políticos e militares, e até mesmo reis, a exemplo do rei Gezo (...)* (p.164)

**Foto 1** – Rei Gezo, Ghezo, Guézo ou Guezô



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Guez%C3%B4>

Na segunda imagem é nos mostrado *em primeiro plano, Auguste Amaral, presidente da Associação dos Retornados Brasileiros, assiste à missa de Nosso Senhor do Bonfim na Igreja de São Francisco Xavier, em Porto Novo, Benim, 2011* (p.165).

**Foto 2** – Auguste Amaral, presidente da Associação dos Retornados Brasileiros



**Fonte:** Auguste Amaral - presidente da associação dos retornados brasileiros no Benin - os agudás - em missa da padroeira Nossa Senhora do Bonfim na Igreja de São Francisco Xavier | Pulsar Imagens | Banco imagens do Brasil

Entretanto não nos é falado a influência cultural dos escravizados no Brasil que retornados à África trouxeram seus conhecimentos e experiências para os seus territórios de origem (arquitetura, culinária, moda, música...).

No capítulo 11: Segundo Reinado: Política, economia e guerra, que vai da página 178 a 195, entre as páginas 188 a 191, temos como assunto a questão da proibição do tráfico ou comércio de escravizados negros africanos para o Brasil. O capítulo não aprofunda os meandros do comércio escravagista, pois tal assunto foi tratado no livro do 7º Ano da coleção. Como nosso trabalho se foca na abordagem em relação a África e aos povos africanos apenas nos limitaremos a falar sobre o comércio de escravos da África para o Brasil, e não sobre o tráfico interprovincial nem sobre os escravizados no Brasil após a decretação do fim do tráfico escravista atlântico.

Na página 188, intitulada “A pressão inglesa e o fim do tráfico”, é nos dito que durante muito tempo a Inglaterra lucrou com o comércio transatlântico de escravizados até que em

1807, mudou de atitude proibindo a venda de africanos para suas colônias na América e, em 1833, extinguiu a escravidão nessas mesmas colônias. Além disso, o governo inglês passou a combater de forma incisiva o tráfico atlântico (segundo o glossário da página 188: *nome dado pelos historiadores ao comércio de africanos escravizados pelo oceano Atlântico*) e a escravidão. Entre as motivações para essa mudança de atitude por parte da Inglaterra temos:

- A) A Inglaterra, líder da Revolução Industrial, tinha interesse em ampliar o mercado para os seus produtos, mas, nos países escravistas, como o Brasil, por exemplo, os proprietários gastavam boa parte do seu capital na compra de escravos, e os escravizados não tinham como comprar os produtos ingleses.
- B) Com o fim do tráfico, o dinheiro que os proprietários brasileiros gastariam na compra de escravizados poderia ser investido na aquisição de manufaturados. E se os trabalhadores do Brasil passassem a receber salários, a compra de produtos ingleses poderia aumentar ainda mais.
- C) Parte da população e dos políticos ingleses havia aderido às ideias iluministas e opunha-se à escravidão.

Na página 189, nomeada “A Bill Aberdeen”, lemos que em 1827 a Inglaterra exigiu do Império brasileiro a extinção do tráfico de africanos no prazo de três anos, como condição para reconhecer a independência do Brasil. Assim, em 1831, uma lei brasileira declarou ilegal o comércio de africanos para o país. Ainda assim, como o comércio atlântico de escravizados cresceu em vez de diminuir, em 1844 a Inglaterra exigiu a renovação do acordo de 1827. O governo do imperador D. Pedro II, no entanto, se recusou a renovar o acordo, acusando os ingleses de violação da soberania nacional ao invadir águas brasileiras para prender navios que traficavam africanos.

Em resposta, em 1845, a Inglaterra aprovou a Bill Aberdeen, lei que autorizava os navios ingleses a prenderem ou afundar os navios negreiros; a lei considerava criminosos o dono do navio, o capitão, o piloto e seus auxiliares. Os traficantes eram julgados na Inglaterra. Para demonstrar o impacto da reação dos donos de escravizados à Bill Aberdeen, o autor nos traz uma tabela com a entrada do número de escravizados no Brasil e o período em que ocorreu citando como fonte de pesquisa COSTA, Emília Viotti da. **Da senzala à colônia**. São Paulo: Unesp, 1977. P.75.

Na página 190, que tem um dos seus textos intitulado “A Lei Eusébio de Queirós e a Lei de Terras”, vemos a continuidade da pressão inglesa no campo externo com a repressão ao tráfico, chegando a invadir águas brasileiras para prender navios que traficavam escravos.



Internamente, o aumento da entrada de africanos no Brasil e as frequentes rebeliões de africanos escravizados tiravam o sono da elite escravocrata do Império. Sob forte pressão, o governo de D. Pedro II aprovou, em 1850, a Lei Eusébio de Queirós, que proibia definitivamente a entrada de escravizados no Brasil.

A proibição do tráfico colocava os proprietários brasileiros diante de dois problemas:

- 1) Como conseguir mais trabalhadores para suas propriedades?
- 2) Como evitar que o trabalhador se tornasse posseiro? (no glossário, Posseiro: indivíduo que ocupa terra abandonada).

Ainda no ano de 1850, o governo de D. Pedro II aprovou a Lei de Terras: essa lei dizia que um indivíduo só podia se tornar dono **de uma** terra por compra; a doação ou a posse ficavam proibidas, também impunha que todo proprietário de uma terra tinha que pagar um imposto territorial por ela. O efeito dessa lei foi de excluir ex-escravos, imigrantes e pobres em geral do acesso à terra, cujos preços eram muito elevados, forçando a sobrevivência de muitos trabalhadores nas propriedades dos grandes proprietários ou comerciantes.

O efeito imediato da proibição ou fim do tráfico atlântico de escravizados africanos para o Brasil, foi o florescimento do chamado tráfico interprovincial, que ocorria quando os fazendeiros do Sudeste, majoritariamente cafeicultores, passaram a comprar trabalhadores escravizados de outras regiões do país, sobretudo do Nordeste (na época denominado de Norte) onde a oferta de mão-de-obra era maior devido à decadência da lavoura açucareira.

Como falamos anteriormente não vamos nos aprofundar aqui sobre o contexto histórico do Brasil Império. O foco primário do nosso estudo é analisar de que forma é apresentado o continente africano na coleção de livros didáticos do ensino fundamental II do autor Alfredo Boulos. Entretanto, nos chamou atenção o texto da página 191, ao falar do surgimento dentro da sociedade brasileira do século XIX das ideias racistas. Iremos abordá-las a seguir tendo em vista que mais à frente na obra em análise por nós essa conceituação sobre racismo será ampliada e contextualizada para o cenário mundial do neocolonialismo. Assim o autor nos apresenta o seguinte panorama do Brasil Imperial:

Enquanto isso, no Parlamento e na imprensa do Brasil ocorriam debates acalorados sobre a utilização de trabalhadores livres nacionais nas lavouras de café. Ocorre que, para boa da elite imperial, esses trabalhadores – negros e mestiços em sua maioria – eram considerados “preguiçosos e indisciplinados”. O racismo dessa elite era reforçado por teorias trazidas da Europa segundo as quais esses trabalhadores eram de “raças inferiores” e impediam o Brasil de se tornar um país civilizado. Os brancos, por sua vez, eram vistos como uma “raça superior”, única capaz de criar civilização. Com base nessas teorias, muitos membros da elite imperial defendiam a entrada maciça de europeus e o consequente branqueamento da população brasileira como único meio de se chegar ao progresso. (BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História:

Sociedade & Cidadania, Manual do Professor, 8º Ano. São Paulo: FTD, 4ª edição, 2018. P.191).

Sobre o conceito de racismo o autor destaca em seu glossário a seguinte definição:

*Racismo: segundo uma historiadora, “o racismo é (...) uma doutrina que afirma (...) que algumas raças são, por natureza, superiores a outras”* (CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **O racismo na história do Brasil**. São Paulo: Ática, 2001, p.6). Idem, p.191. *passim*.

Ainda continuando sobre o panorama do desenvolvimento das teorias racistas no Brasil durante o século XIX, o autor nos traz a seguinte informação para reforçar a penetração desses modelos de pensamentos na sociedade, em particular nas elites econômicas e intelectuais do seu tempo.

Essa ideia foi transformada em teoria pelo médico brasileiro João Batista de Lacerda. Segundo ele, em 100 anos, a contar de 1910, a população brasileira seria totalmente branca, por meio de intensa miscigenação; assim, os negros e os mestiços desapareceriam das terras brasileiras. Mas não foi isso o que aconteceu: pardos e negros somam mais de 50% da população brasileira atual. (Ibidem, p.191, *passim*) Alfredo Boulos Júnior também faz referência ao quadro “A redenção de Cam”, pintura a óleo de Modesto Brocos y Gomez, datada de 1895, cuja imagem é analisada na página 191.

Sobre essa obra, o autor observa que a avó negra, cuja filha é mestiça, agradece a Deus pelo fato de o seu neto ter nascido branco, isto é, por possuir a cor de pele do pai. A criança, portanto, simbolizaria a redenção da família, libertando-a da chamada “marca de Cam”, isto é, da cor negra. Essa representação reforça a ideologia do branqueamento, muito difundida no Brasil no final do século XIX, período em que se valorizava o apagamento das identidades negras. Assim, a pintura expressa uma visão racista e eugenista da época, refletindo as tensões sociais e culturais de um país em processo de transição pós-escravista.

Ademas, a obra pode ser entendida como um registro simbólico das contradições da sociedade brasileira, que, ao mesmo tempo em que proclamava a liberdade dos povos negros, perpetuava estigmas e hierarquias raciais. O gesto de agradecimento da avó revela a internalização do preconceito, mostrando como o discurso do branqueamento era incorporado inclusive por aqueles que foram vítimas do racismo. Brocos, ao representar essa cena com naturalidade, traduziu o pensamento dominante de sua época, em que a estética europeia era considerada ideal de beleza e progresso. Desse modo, o quadro dialoga com o imaginário social do fim do século XIX, evidenciando a tentativa de negação da herança africana e desejo de construção de uma identidade nacional baseada na cor branca.

**Foto 3** – A redenção de Cam”, pintura a óleo de Modesto Brocos y Gomez, datada de 1895



**Fonte:** [https://pt.wikipedia.org/wiki/A\\_Redenci%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_Cam](https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Redenci%C3%A7%C3%A3o_de_Cam)

Na página 204, intitulada A Abolição, que faz parte do capítulo 12: Abolição, Imigração e Indigenismo no Império (pp.203 a 218), o autor continua nos falando dos efeitos da pressão inglesa e da Lei Eusébio de Queirós (1850), *que representaram um duro golpe contra a escravidão*. Todavia cabe destacar como o mesmo autor nos diz que *o processo que levou ao fim da escravidão no Império se iniciou antes dessa lei e se prolongou por quase todo o século*

XIX. Entre os fatores listados por ele que contribuíram para a Abolição, estão a resistência dos próprios escravizados e o movimento abolicionista.

Não trataremos aqui do movimento abolicionista, nem das diversas leis antiescravidão e dos efeitos dos pós – Abolição devido ao foco de nossa pesquisa. Destacamos aqui uma citação do autor sobre a resistência dos escravizados:

Enquanto durou a escravidão, houve resistência. Os escravizados resistiam por meio da desobediência, da fuga e formação de quilombos, dos levantes urbanos e da busca por liberdade para praticar suas culturas e religiões. Um exemplo expressivo da resistência dos escravizados no século XIX foi o ciclo de revoltas lideradas por ele na Bahia entre 1807 e 1835. Segundo o historiador João José Reis, naqueles anos a Bahia foi palco de mais de 20 revoltas e conspirações promovidas pelos africanos e seus descendentes. As lutas levadas adiante pelos próprios escravizados contribuíram decisivamente para o fim da escravidão. Uma dessas lutas foi a liderada por Manuel Congo. (Op.cit, p.204, *passim*).

No capítulo 13: Industrialização, Imperialismo e Resistência (pp.226 a 240), finalmente nós somos apresentados a um contexto em que o continente africano é referido de forma direta. Entretanto, há um, porém aqui: esse não é um capítulo dedicado à África. Como nós já nos referimos antes, esse livro em específico, não possui um capítulo dedicado ao continente africano nem às culturas e civilizações de África. Podemos ver ao longo desse estudo que os povos africanos eram referidos muitas vezes de forma indireta no papel quase sempre de povos escravizados, dentro do contexto americano. Pudemos até mesmo observar essa ocorrência nos textos referentes ao Brasil, que foram os que “melhor” abordaram as referências aos povos africanos, ainda que, como dissemos, quase sempre na condição de escravizados.

Assim, esse capítulo ao qual nos referimos no parágrafo anterior, se apresenta diferenciado em relação aos seus predecessores: enquanto lá não vemos a África ou quando muito a vemos “indiretamente” por meio da figura dos povos africanos em condição de escravizados, aqui seremos apresentados pela primeira vez de forma direta ao continente africano. Porém, nos vem diretamente em mente a seguinte questão: Que África nos será apresentada? Ou melhor dizendo, de que maneiras o continente africano e sua multiplicidade de povos e cultura será apresentado ao leitor, no caso, o estudante? Considerando que não é um capítulo dedicado ao continente, não nos deixa de vir a mente essas questões já que a ele iremos estudar no livro.

O capítulo começa pelas mudanças ocorridas durante a Segunda Revolução Industrial, as inovações técnicas que dela foram resultado (pp.227 e 228). Em seguida é feito um breve resumo sobre o período de formação do capital financeiro e sua concentração (p.229), com a formação dos Trustes, Cartéis e Holdings, além de claro suas definições, ao qual preferimos



não as abordar aqui para não perdermos o foco de nossa análise. Na página 230, intitulada “O Imperialismo”, veremos o contexto da formação do chamado neocolonialismo.

A partir de 1870, as potências capitalistas, como EUA, Grã-Bretanha, França e Japão, entraram numa disputa por colônias ou áreas de influência, principalmente na **África** e na **Ásia**; essa expansão capitalista com o objetivo de dominação é chamada de **imperialismo** ou **neocolonialismo**. (grifo nosso, Op.cit, p.230, passim).

Mas o que teria motivado essa corrida imperialista entre as grandes potências? O que elas buscavam em outras terras? (Idem, ibidem).

Como nos diz o autor, as grandes potências neocolonialistas se voltaram para esses lugares pelos seguintes fatores:

- a) Oportunidades de investimentos para seus capitais;
- b) Mercados produtores de matérias-primas (cobre, carvão, ferro, borracha, entre outras).
- c) Mercados consumidores de manufaturados;
- d) Ouro e diamante existentes nas terras africanas (grifo nosso)
- e) Terras e mão de obra para trabalhar na exploração mineral e nas plantações de café, açúcar, amendoim, cacau, entre outras.

“Ou seja, buscavam terras e pessoas para trabalharem por pouco dinheiro ou gratuitamente” (Ibidem). Os governos das grandes potências neocoloniais incentivaram a conquista de terras e povos em outros continentes e depois usavam essas ações imperialistas para despertar o “orgulho nacional” entre os cidadãos do país.

A página 231 nos chamou especialmente a atenção. O seu título é “Teorias racistas do século XIX”, e ele nos pareceu ter uma conexão ainda que indireta com a página 191, ao qual nos referimos sobre essas teorias racistas no contexto brasileiro. Ao mesmo tempo em que as grandes potências neocoloniais buscavam novos territórios, pensadores europeus desenvolveram uma teoria que seria conhecida como **darwinismo social** (grifo do autor).

Segundo essa teoria as raças humanas passam por uma longa evolução e só as mais aptas sobrevivem. Na luta pela vida, as “raças superiores” triunfam. Essa teoria está apoiada 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. (grifo nosso, p.231, passim).

Sobre o conceito de “raças humanas”, o autor nos destaca no seu glossário na página 231 a seguinte denominação:

Raças humanas: segundo os cientistas Sérgio D.J. Pena e Telma S. Birchall, não existem raças humanas dos pontos de vista genético ou biológico. Porém, esses

mesmos autores concordam que o conceito de raça possui existência social; daí deriva o racismo, ou seja, a transformação da diferença em desigualdade.

O autor nos assevera que esse conceito está em desuso, mais do que isso, em descrédito. *Hoje se sabe que só existe uma raça, a raça humana, e sabe-se também que nenhum povo é superior a outro.*

Entretanto, no século XIX, o darwinismo social foi considerado um discurso “científico” válido e serviu para justificar a dominação imperialista. Com base em teorias racistas, os líderes europeus afirmavam ter o dever de “civilizar” os demais povos: levar a eles o progresso e os “bons” costumes, ou seja, os valores de suas civilizações. Diziam ser uma missão civilizadora para com os “povos de cor”. Essa missão autoimposta seria “o fardo do homem branco”.

*As raças superiores têm um direito perante as raças inferiores. Há para elas um direito porque há um dever para elas. As raças superiores têm o dever de civilizar as inferiores.* (Trecho de um discurso do ministro francês Jules Ferry (1832-1893) no Parlamento de seu país. *Apud* MESGRAVIS, Laima. **A colonização da África e da Ásia**. São Paulo: Atual, 1994. P.14. (História geral em documentos), BOULOS JÚNIOR, p.231, *passim*).

Entre as páginas 232 a 237, vemos os efeitos do imperialismo na África. O primeiro texto intitulado “O imperialismo na África”, vemos que durante muito tempo o colonialismo europeu se restringiu ao litoral africano. A partir de 1880, ocorreram avanços em direção ao interior do continente africano em busca de matérias – primas necessárias à indústria e de áreas onde pudessem investir, construir ferrovias e fornecer empréstimos a juros. As potências da época partiam das feitorias do litoral para controlar terras, riquezas e gentes do interior africano. Por meio de ataques e de pressão diplomática, as terras conquistadas eram transformadas em colônias, protetorados, domínios ou áreas de influência.

Em especial, o conceito de protetorado nos será apresentado no glossário do capítulo:

Protetorado: país ou território com governo próprio, mas controlado por outro Estado no tocante à política externa e à segurança. Marrocos e Tunísia, por exemplo, foram protetorados franceses na África.

O primeiro caso a ser analisado de ocupação e opressão neocolonialista é a da presença francesa onde hoje é a Argélia. Por volta de 1830, os franceses começaram a conquistar as terras da atual Argélia. Pouco tempo depois, assumiram o governo, tomaram terras dos nativos e obrigaram-nos a trabalhar para eles nas culturas de oliveira, da vinha, do trigo, da aveia e de frutas destinadas à exportação. Isto levou a desorganização dos modos de produção e sobrevivência das comunidades africanas.

A opressão francesa na Argélia também se fez presente através de leis que o Congresso argelino era obrigado a aprovar. O autor no cita como exemplo está a lei de 1908:

O Congresso, considerando que a instrução dos indígenas faz a Argélia correr um verdadeiro perigo tanto do ponto de vista econômico quanto do ponto de vista do agrupamento francês, emite o voto de que a instrução primária dos indígenas seja suprimida. (MESGRAVIS, Laima. **A colonização da África e da Ásia**. São Paulo: Atual, 1994. P. 25 – 26. (História geral em documentos), Op.cit, p.232, *passim*).

O caso mais emblemático do poder destruidor do neocolonialismo foi o da ocupação belga na bacia do rio Congo.

Alfredo Boulos Júnior nos conta da seguinte forma: em 1884, usando a força e a diplomacia, o rei Leopoldo II, da Bélgica, transformou o Congo em uma propriedade particular. Chamada de “Estado Livre do Congo”, essa possessão passou a ser administrada por colonos belgas nomeados pelo rei. O território sob administração do rei era dezenas de vezes maior que a Bélgica e rico em borracha e marfim, e explorando a mão de obra africana, Leopoldo II extraiu do Congo uma fortuna imensurável.

Sobre os horrores da ocupação belga na bacia do Congo e sua administração temos a seguinte descrição:

O Congo foi dividido em unidades chefiadas por civis ou militares, que tinham como dever obter o máximo possível de marfim e borracha em troca de punhados de sal e tecidos. Eles eram incentivados a conseguir o máximo de borracha e marfim por meio de prêmios. Cada administrador era o governante máximo em sua unidade. Mulheres, crianças e idosos eram acorrentados e mantidos como reféns, enquanto os homens iam à floresta coletar borracha e marfim. Se eles não trouxessem a quantidade estipulada eram mortos ou tinham dedos, mãos e pés decepados. (BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: Sociedade & Cidadania, Manual do Professor, 8º Ano*. São Paulo: FTD, 4ª edição, 2018. P.233, *passim*).

Em 1903, o missionário batista A. E. Scrivener divulgou os horrores que ele havia presenciado no Congo. Diante disso, e sob pressão da opinião pública internacional, o rei Leopoldo II, da Bélgica, perdeu seu direito ao Congo, que passou, então, a ser administrado pelo governo belga.

O que nos chama atenção nesse texto, intitulado “Belgas na bacia do Congo”, é de que além de curto (só ser uma página, a página 233), é duas ausências: um é a ausência de menção ao livro “O Coração das Trevas”, de Joseph Conrad, de 1902, ambientado exatamente no Congo belga. A outra ausência é a de imagens, depoimentos e textos que possam trazer para o leitor a real dimensão da dominação belga no Congo. Esse evento fez parte de um dos maiores genocídios perpetrados antes da Segunda Guerra Mundial, ao lado do genocídio armênio da Primeira Guerra Mundial. Alfredo Boulos Júnior apenas encerra esse tópico de forma lacônica da seguinte forma:

*A dominação do Congo converteu-se num dos episódios mais cruéis da História e envolveu a morte de cerca de 10 milhões de africanos.* (Op.cit, idem).

Na página 234, intitulado “Britânicos na África”, o autor nos fala que *a Grã-Bretanha foi um dos países que lideraram a corrida pela África*. No Egito, na década de 1880, os britânicos estabeleceram um protetorado, aproveitando-se do endividamento do governo egípcio por ocasião da construção do Canal de Suez.

Não temos maiores informações sobre o Canal de Suez neste capítulo, apenas sua breve menção. Assim, continuando, o autor nos informa como o Sudão era dominado pelos egípcios, também passou ao domínio inglês. Os sudaneses de religião muçulmana reagiram aos ingleses, travando com eles a chamada guerra santa.

No glossário do texto, o autor nos explica sobre a guerra santa nos seguintes termos: *Guerra Santa: segundo o historiador Albert Hourani, a palavra guerra santa (jihad) quer dizer “esforço em favor de Alá”.* (p.234)

Os sudaneses resistiram pelas armas e chegaram a retomar Cartum, a capital do país. Depois, foram derrotados graças à superioridade bélica dos britânicos. Além do Egito e do Sudão, a Inglaterra se apossou ainda de Uganda, da África Oriental (atual Quênia) e da Rodésia (atual Zimbábue), assim chamada em homenagem ao explorador inglês Cecil Rhodes.

A respeito das outras nações europeias envolvidas no desenvolvimento do imperialismo temos as seguintes informações passadas na página 236:

- A) Portugal manteve a maior parte dos territórios conquistados nos séculos XV e XVI, como os territórios onde hoje são Guiné, Angola portuguesa e Moçambique, São Tomé e Príncipe e as ilhas do Cabo Verde.
- B) A Alemanha, por sua vez, entrou na corrida pela África quando boa parte do continente já estava sob os domínios inglês ou francês. A Alemanha conquistou duas colônias: a África do Sudoeste Alemão, que é banhada pelo Atlântico, e a África Oriental Alemã, que é banhada pelo oceano Índico.
- C) A Espanha conservou uma parte do Marrocos, o Marrocos espanhol.

Aqui optamos por fazer uma inversão na nossa análise, não seguindo a ordem das páginas, mas sim, o que entendemos como relevância dos temas e a interconexão entre as temáticas. Assim optamos por seguir pela análise dos processos de colonização imperialista e em seguida analisaremos os movimentos da resistência africana. A seguir seguimos a análise dos movimentos das grandes potências imperialistas.

A corrida imperialista gerou tensões que ameaçavam a balança de poder entre as potências europeias e a paz na própria Europa. Para evitar um confronto direto, as potências europeias se reuniram na Conferência de Berlim, na Alemanha em 28 de fevereiro de 1885 (pp.236-237). *Essa conferência tinha por objetivo combinar regras e condições favoráveis à ocupação da África* (BOULOS JÚNIOR, p.236, *passim*). Reunidos na Conferência de Berlim, os representantes decidiram que (Idem, *ibidem*):

- a) Permitir a livre navegação nas bacias dos rios Congo e Níger, duas importantes vias naturais de penetração no continente;
- b) Permitir o livre comércio na bacia do rio Congo;
- c) Que uma nação europeia só teria direito a um território africano se comunicasse sua ocupação às demais nações e enviasse para a área uma autoridade capaz de manter a ordem;
- d) Reconhecer o Estado Livre do Congo como propriedade particular do rei Leopoldo II, da Bélgica. Esse território imenso serviu como Estado-tempão, separando as demais áreas ocupadas pelos europeus e assegurando a todos os direitos de navegação e comércio

Portanto, a partilha da África não ocorreu na Conferência de Berlim, como se tem dito, A África foi partilhada entre as potências europeias nos anos que se seguiram à Conferência, por meio de acordos bilaterais entre elas. Entre 1885 e 1907, por exemplo, a Grã-Bretanha e a França concluíram entre si 249 acordos sobre a África Ocidental e Central. Os tratados bilaterais que se seguiram à Conferência de Berlim desenharam um novo mapa da África (BOULOS JÚNIOR, p.237, *passim*).

*Em 1880, os europeus ocupavam apenas dez por cento do continente africano; em 1900, já eram senhores de noventa por cento dele* (Op.cit, idem). Para referendar esse argumento o autor cita como fontes os mapas de SERRYIN, Pierre. **Atlas Bordas Historique et Geographique**. Paris: Bordas, 1988, p.26 (p.237), que mostra a ocupação europeia na África antes de 1880, e o mapa dos domínios coloniais na África já em 1910 baseado nas fontes BARRACLOUGH, Geoffrey (Ed.) **Atlas da história do mundo**. São Paulo: Folha da Manhã, 1995, p.236 e CALDINI, Vera; ISOLA, Leda. **Atlas geográfico Saraiva**. São Paulo: Saraiva, 2009 (p.237).

Esse novo mapa fixava fronteiras artificiais, misturando culturas e línguas diferentes e separando povos que tinham grande identidade cultural, o que contribuiu para a eclosão de guerras entre os próprios africanos. Algumas delas se prolongaram até os nossos dias (Idem, *ibidem*)

É interessante notar que nas páginas finais dos livros de Alfredo Boulos Júnior coloca mapas de todo os continentes. Na página 270, tem um mapa atualizado do continente africano (Fonte: ATLAS geográfico escolar. 7. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. P.45), todavia o autor não faz referência a esse nem a nenhum mapa, deixando esse instrumento didático como que “esquecido” e fora do contexto geral dos capítulos. Também é notável a ausência de textos,

links de vídeos e imagens sobre os conflitos, as diversidades culturais e problemáticas envolvidas sobre o continente africano e os povos africanos.

Na página 235, temos o que para nós é a página mais importante sobre a África. Intitulado “A Resistência Africana”, esse tópico nos fala sobre como os africanos se organizaram e resistiram à dominação europeia ao longo dos séculos. O autor nos diz que entre os séculos XV e XVIII, com exceção do norte, a presença dos europeus na África se restringiu ao litoral do continente. A partir do litoral, foram fundados estabelecimentos permanentes em pontos estratégicos, como Costa do Ouro, Benin e Angola, para fazer comércio com os africanos.

A partir do século XIX, todavia, os europeus não se contentavam mais com o comércio, seus interesses passaram a ser a conquista das ricas terras africanas e submeter seus povos.

Entretanto, os africanos reagiram à dominação europeia de diversas formas, inclusive por meio de revoltas. Os principais motivos dessas revoltas foram a perda de soberania por parte dos africanos, a exploração econômica e a imposição de hábitos ou modos de administração europeus.

Como exemplo de revolta em terras africanas, nos é citado “A Rebelião Ashanti”:

Também extremamente significativa foi a Rebelião Ashanti na então Costa do Ouro (atual Gana), que durou dez anos, de 1890 a 1900, em uma encarniçada luta contra o domínio britânico representado pelo governador Arnold Hodgson. (...) Ela decorreu da deposição de grande número de chefes tradicionais das chefias locais, por parte da burocracia colonial britânica, envolvendo, portanto, a violação do caráter sagrado da realeza, nos planos religioso e cultural (...).

Seguiu-se a nomeação de outros chefes locais designados que careciam de legitimidade perante a população e foram encarregados, inclusive, da cobrança de 4 xelins por cabeça, como indenização por uma rebelião em 1887. Por fim, o governo britânico exigiu que o seu representante se sentasse no Tamborete de Ouro, símbolo da alma ashanti e da sua sobrevivência como nação e, por isso, instrumento de consagração (...) dos seus chefes.

A indignação dos ashantis levou praticamente todos os “Estados” importantes a enfrentar os ingleses em inúmeras batalhas sangrentas debeladas só depois da prisão e deportação da líder, a rainha de Edweso, Nana Yaa Asantewaa, e de vários generais ashantis, em 1900. (HERNANDES, Leila Leite. **A África na sala de aula: visita a história contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2005, p.114-115. Apud BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História: Sociedade & Cidadania, Manual do Professor, 8º Ano. São Paulo: FTD, 4ª edição, 2018. P.235).

No glossário a respeito dos “Estados” Ashanti nos é dito que *os Ashanti estavam organizados em várias unidades políticas soberanas (chefaturas, reinos), que a autora do texto (Leila Leite Hernandes) denominou de Estados*.

Nos surpreende que em um tópico tão importante e tão sensível o autor somente falou de apenas uma revolta e num texto sobre a Grã-Bretanha, uma menção a revolta no Sudão. E mesmo assim, em possessões britânicas. Onde estão os outros movimentos de resistência africana? Além disso, uma outra ausência notável e que inspirou diversos movimentos de resistência: o reino da Abissínia ou Etiópia, a única nação africana a manter sua soberania e a resistir a tentativas de ocupação imperialista, como a invasão italiana ainda no século XIX e ao qual levou a uma derrota histórica pelos italianos para os africanos. O porquê dessas ausências cruciais para o entendimento do desenvolvimento cultural e político dos povos do continente africano se constitui um “mistério” ao qual só o autor poderia nos responder.

### **3.4 Imperialismo e Resistência - História: Sociedade & Cidadania – 9º Ano**

No livro do 9º Ano na coleção História: Sociedade & Cidadania do autor Alfredo Boulos Júnior dedica um capítulo para os movimentos sociais: negros, indígenas e mulheres (capítulo 04: pp. 58 a 71, em especial para nós as pp.59 a 63, sobre os negros no pós-Abolição e a cultura negra), o Capítulo 8, dedicado A Segunda Guerra Mundial (pp.120 a 130) e um outro sobre os processos de independência da Ásia e da África (Capítulo 11: Nacionalismos Africano e Asiático, pp.164 a 173, em particular o tópico “África”, das pp.169 a 173). Afora esses dois capítulos o capítulo 15: Fim da Guerra Fria e Globalização, traz uma página dedicada aos “Levantes populares na África e no Oriente Médio” (p.265, e uma menção aos desafios do século XXI a África na p.226).

O capítulo 04:” Movimentos Sociais: Negros, Indígenas e Mulheres” -p.58 a 71, nos apresenta o panorama da população negra afrodescendente no pós-Abolição. Somos apresentados ao mundo do trabalho capitalista para os afrodescendentes libertos no Brasil e as implicações dessa nova realidade com o fim da escravidão (p.59), o desenvolvimento da imprensa negra no país (p.60) e a cultura afro-brasileira no pós-Abolição (p.61). Sob a cultura negra brasileira destacamos a seguinte fala de dois historiadores:

(...) A escravidão foi uma página muito triste da história do Brasil. (...) Por conta da condição de escravizados dos africanos e seus descendentes, suas práticas e costumes não eram reconhecidos, já que só era considerado cultura o que fosse criado pelos europeus. Ainda assim, africanos e afrodescendentes imprimiram de modo decisivo suas referências no Novo Mundo. Daí dizemos que as culturas afrodescendentes têm a marca da resistência, por persistirem apesar da repressão e da desqualificação a que foram (...) submetidas em várias partes do mundo. No Brasil, a culinária, os modos de vestir, ritmos, danças, assim como as palavras e expressões gramaticais, trazem em nosso cotidiano as marcas da presença africana. A cultura afro-brasileira também se caracteriza pela criatividade, pois ao longo de nossa história os africanos e seus descendentes foram obrigados a refazer suas vidas e inventar caminhos para sair da escravidão e enfrentar a discriminação. (...) (ALBUQUERQUE, Wlamyra R.; FRAGA, Walter. **Uma história da cultura afro-**

**brasileira.** São Paulo: Moderna, 2009. p.7 – 9. Apud BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História: Sociedade & Cidadania, 9º Ano. São Paulo: FTD, 4ª edição, 2018. P.61).

Ainda na página 61, temos menções ao escritor negro Afonso Henriques de Lima Barreto (1881-1922) e ao artista negro Benjamin Oliveira (1870-1954), com versões resumidas de suas biografias. Nas páginas seguintes somos apresentados a luta política negra brasileira por meio da Frente Negra Brasileira (p.62) e a criação do Teatro Experimental do Negro (TEN:1944-1968, p.63). Nessas poucas páginas tivemos um breve resumo da situação dos negros afro – descendentes no Brasil.

Bem, e sobre a África? Como o continente e sua população entra na chamada Idade Contemporânea? Em primeiro lugar, parte da história africana na Idade Contemporânea é visto no livro de História do 8º Ano da coleção de Alfredo Boulos. Só que como comentamos no tópico anterior, existem diversas ausências em como é contada essa narrativa histórica. O livro do 9º Ano trata do final do século XIX e de todo o século XX, adentrando as primeiras décadas do século XXI. Em segundo lugar, no livro do 9º Ano, só começamos a ver a história mundial a partir da Unidade II, tendo em vista que toda a I Unidade é dedicada a História do Brasil. Assim, vamos de fato ver a situação da África a partir dessa unidade.

Começamos com o capítulo 5: A Primeira Guerra Mundial (pp.76-89). O autor nos fala da seguinte forma:

A corrida imperialista por territórios e mercados durante todo o século XIX gerou violentas rivalidades entre as potências europeias, pois cada país, como a Grã-Bretanha, a Alemanha e a França, buscava conservar ou ampliar seu império colonial. Essas rivalidades entre os países imperialistas são uma das principais razões da Primeira Grande Guerra (1914-1918), um conflito mundial e total (uma vez que incluía também alvos civis, e não apenas militares). (BOULOS JÚNIOR, p.77, *passim*).

A respeito do continente africano temos as seguintes informações dadas pelo autor:

Em 1890, porém, o Kaiser Guilherme II demitiu Bismark e adotou uma nova política externa: a “política de expansão à força”. Seu objetivo era pressionar a Grã-Bretanha a lhe ceder uma “fatia” maior da África e da Ásia e vencê-la na disputa pela liderança marítimo-comercial (Idem, *ibidem*).

E isso é tudo. Não há mais menção nenhuma ao continente africano nem aos povos africanos. Ao falar do saldo deixado pela Grande Guerra temos as seguintes informações:

Ao final da Primeira Guerra, ficou provado que o uso de aviação militar, canhões, tanques e gases venenosos tinha contribuído para um aumento extraordinário da capacidade matar e destruir; o conflito deixou cerca de 9 milhões e 200 mil mortos, 20 milhões de mutilados e dezenas de milhares de órfãos e refugiados (Op.cit, p.82, *passim*).

Temos uma referência no Tratado de Versalhes (1919) as colônias alemãs na África ainda que o continente não seja mencionado: “Ceder aos vencedores todos os seus direitos sobre



as colônias ultramarinas” (p.83); Apesar do foco do conflito ter sido na Europa, a Primeira Guerra Mundial se espalhou por diversos continentes, inclusive na África. Todavia, não sabemos maiores informações sobre os povos africanos ou qualquer outro nesse conflito.

Os próximos capítulos se concentram sob a perspectiva europeia e estadunidense: A Revolução Russa (Capítulo 6:pp.93-103) e a Grande Depressão, o Fascismo e o Nazismo (Capítulo 7:pp.106-116). Nós vamos voltar a ter referência ao continente africano no capítulo 8: A Segunda Guerra Mundial (pp.120-131). No primeiro capítulo de nosso estudo nós nos referimos ao continente africano na Segunda Guerra Mundial, e a completa ausência dos povos africanos nesse período histórico, por isso não nos repetiremos aqui.

No capítulo 11: Nacionalismos Africano e Asiático (pp.164 a 173), temos um capítulo que se dedica de forma direta ao continente africano na Idade Contemporânea. No tópico “Independências” da página 165, nos é dito que no século XIX, os europeus tomaram para si grandes porções da Ásia e da África e impuseram sua submissão a seus povos.

A dominação europeia nesses continentes caracterizou-se pela violência e, por vezes, pela irracionalidade; foram comuns práticas como o confisco de terras, o uso de trabalho forçado, a cobrança de impostos abusivos e o racismo, que oprimia os africanos e os asiáticos em sua própria terra (Op.cit., p.165, passim).

Esses fatores ajudam a explicar a resistência africana e asiática à dominação europeia. “Nos trinta anos, que se seguiram ao final da Segunda Guerra (1945), a imensa maioria dos povos daqueles continentes conquistou sua independência” (Idem, Ibidem). No tópico “Razões da independência” na página 165, são apresentados os principais fatores da independência dos povos africanos e asiáticos:

- a) **A luta dos próprios africanos e dos asiáticos pela independência de seus países (grifo nosso);**
- b) **O enfraquecimento das potências colonialistas europeias devido às perdas sofridas durante a Segunda Guerra. No imediato pós-guerra, os europeus passaram a canalizar seus esforços para a reconstrução de seus países. Isso facilitou a ação da resistência africana e asiática ao colonialismo europeu;**
- c) **A força de movimentos como o pan-africanismo e a negritude (grifo nosso).**

O panafricanismo foi um movimento político-ideológico surgido na América Central e nos Estados Unidos no início do século XX, que visava transformar a situação de todos os africanos e seus descendentes, chamados à época de “raça negra”. O objetivo dos líderes do movimento era libertar a “raça negra” da pobreza e da opressão. Entretanto a noção de raça dos

líderes do panafricanismo não era igual à dos europeus: para eles, raça era um fator capaz de unir e conferir identidade aos diversos povos negros da África na luta contra os dominadores.

Um importante pensador do movimento panafricanismo foi o jamaicano Marcus Garvey (1887-1940):

(...) Ele dizia que a África, belo de grandes civilizações, era uma “pátria livre”, pronta para receber seus filhos. E, como considerava a situação do negro na América e na Europa ruim, propunha o “retorno à África”. Considerando-se um predestinado, ele próprio criou um organismo para promover a volta dos negros da Jamaica para a **Libéria (grifo do autor)**, considerada a nação-mãe dos negros de todo o mundo. Seu objetivo maior era recuperar “a África para os africanos” (BOULOS JÚNIOR, p.165, *passim*).

A negritude, movimento político-literário nascido no final dos anos 1930, também contribuiu com ideias que alimentaram as independências africanas. A negritude teve como seus principais representantes o senegalês Léopold Senghor, primeiro presidente do Senegal (1960-1980), e Aimé Césaire (natural da Martinica), ambos escritores e poetas. Eles defendiam a valorização das culturas negras e rejeitavam radicalmente a dominação colonialista. “A ideia central desse movimento era que os africanos e seus descendentes tinham um patrimônio cultural comum, daí a necessidade de estreitamento e trocas culturais entre eles e de busca por uma vida melhor e independente” (Idem, p.166, *passim*).

Outro destaque feito pelo autor é a revista *Présence Africaine*, fundada em Paris, em 1947, pelo filósofo senegalês Alioune Diop, que teve um papel importante na difusão da história africana, da negritude e do pan-africanismo na Europa.

As lutas pela independência da África e da Ásia também contaram com a solidariedade dos países recém-libertos. Na **Conferência de Bandung (grifo do autor)**, realizada na cidade de Bandung, na Indonésia, em 1955, 29 países independentes se autodenominaram Terceiro Mundo, declararam-se **não-alinhados (grifo do autor)**, ou seja, neutros na Guerra Fria entre Estados Unidos e União Soviética, e prometeram apoiar as independências na África e na Ásia (Ibidem, p.166, *passim*).

No glossário da página nos é dito que sobre o Terceiro Mundo:

Expressão criada em 1952 pelo estudioso francês Alfred Sauvy, que definia os países pobres independentes em contraste com as nações do Primeiro Mundo, lideradas pelos Estados Unidos, e as do Segundo Mundo, lideradas pela União Soviética (Op.cit, idem).

Nas legendas da página 166 temos a imagem de Léopold Senghor (1906-2001), então presidente do Senegal, comparece à Academia de Letras de Paris, onde foi convidado a ocupar uma cadeira, em 1983, graças às suas poesias. Outra imagem traz três líderes dos países participantes da Conferência de Bandung. Da esquerda para a direita: Jawaharlal Nehru, primeiro-ministro da Índia, Ásia (1955); Josip Broz Tito, presidente da Iugoslávia, Europa (foto

de 1965); Gamal Abdel Nasser, presidente do Egito, África (foto de 1960). O detalhe interessante é que essa página é a primeira em todo o livro, e nas outras coleções, a trazer imagens de líderes africanos e não seria a última.

**Foto 4** – Da esquerda para a direita: Jawaharlal Nehru, primeiro-ministro da Índia, Ásia; Gamal Abdel Nasser, presidente do Egito, África; Josip Broz Tito, presidente da Iugoslávia, Europa; encontro da assinatura do estabelecimento do movimento dos Não-Alinhado.



**Fonte:** <https://www.gettyimages.com.br/detail/foto-jornal%C3%ADstica/nehru-nasser-and-tito-meet-to-sign-the-establishment-foto-jornal%C3%ADstica/1141989266>.

Nas páginas 167 e 168 trata da Ásia, especificamente o movimento pela independência da Índia. A partir da página 169, temos a África como assunto central, inclusive com mais página, 3 para ser mais exato e 1 com menção ao continente, o que nos surpreendeu. O texto da página 169, intitulado África, começa com a seguinte informação: “em 1945, o número de países africanos independentes era muito reduzido. Nos trinta anos seguintes, a maior parte da África tinha conquistado sua independência”.

O primeiro país africano a ter seu processo de emancipação política analisado é o Congo. No livro do 8º Ano, no capítulo dedicado ao imperialismo, nós vimos de forma resumida os efeitos da desastrosa administração belga sobre esse território. Com um território oitenta vezes maior do que o da Bélgica e situado no coração da África, o Congo foi inicialmente propriedade particular do rei belga Leopoldo II (1865-1909); depois passou à administração da Bélgica (p.169, *passim*). Com um território rico em cobre, zinco, manganês, urânio e diamante, o Congo atraiu poderosos multinacionais, como a Unilever e a Companhia Mineira do Alto Katanga, que exploravam suas riquezas em troca de salários irrisórios pagos aos congoleses (Idem, *ibidem*).

Alfredo Boulos Júnior nos apresenta o seguinte panorama da administração belga e da luta pela independência do Congo:

A administração belga era autoritária e racista; os congoleses não tinham liberdade de expressão, nem de representação, e só podiam frequentar a escola por quatro anos. Para lutar contra a opressão e a discriminação racial, os congoleses criaram em 1956 a **Abako**, Associação do Baixo Congo, chefiada por J. Kasavubu, e no ano seguinte, o **Movimento Nacional Congolês (MNC)**, liderado por **Patrice Lumumba**. Sob a liderança de Lumumba, os congoleses organizaram uma série de manifestações de rua e greves pela independência. Pressionados pela resistência congolesa, os belgas se retiraram e, em 30 de junho de 1960, o Congo tornou-se independente; o primeiro chefe de governo foi o próprio Patrice Lumumba (BOULOS JÚNIOR, p.169, *passim*, **grifo do autor**).

Ainda sobre o pós-independência do Congo, o autor nos fala a respeito disso da seguinte forma:

Mas o projeto de Lumumba de unir os congoleses em torno de um Estado nacional não prosperou. Com o apoio dos Estados Unidos, a rica província de Katanga moveu uma guerra separatista contra as forças de Lumumba, que, por sua vez, recebiam ajuda da União Soviética. A guerra civil terminou com a vitória do coronel Joseph-Desiré Mobutu, aliado dos estadunidenses, que assumiu o poder em 1961; Lumumba foi preso e assassinado em circunstâncias misteriosas, o que levou a ONU a intervir no país para assegurar a independência (Op.cit, p.169, *passim*).

Nos tópicos “Angola, Moçambique e Guiné-Bissau” (p.170) e “A Revolução dos Cravos” (p.171) será falado pelo autor sobre os processos de independência dos países africanos que foram submetidos ao jugo colonial português. Como nos diz o autor, “na África sob domínio português, a vida dos africanos também era marcada por intensa exploração” (p.170, *passim*). Falando inicialmente sobre o contexto neocolonial de Angola, o autor nos traz as seguintes informações sob o domínio português na então colônia:

(...) Os angolanos, por exemplo, trabalhavam para os portugueses nas plantações (de cana-de-açúcar, milho, café, amendoim), nas minas (de diamante) e nas cidades, em troca basicamente de roupa e comida, já que os melhores empregos eram reservados aos portugueses vindos da metrópole. Em 1930, angolanos pressionaram o governo português por melhores condições de trabalho e obtiveram uma conquista: o **sistema de contrato**. Por meio dele, o governo português prometia pagar um salário aos

trabalhadores africanos e respeitar seus costumes e valores. Mas, no interior, isso pouco adiantou, pois a autoridade eram os próprios colonos portugueses. Além disso, a Pide, polícia política do governo português, liderado pelo ditador António de Oliveira Salazar, reprimia à bala toda e qualquer manifestação popular angolana. A violência do governo português provocou um aumento da consciência política e da resistência africana, dentro e fora da África (**Grifo do autor**, idem, ibidem).

Apesar do autor não citar diretamente, esse momento da história colonial portuguesa é permeado pela ditadura fascista do salazarismo, que governou Portugal e suas colônias dos anos 30 até os anos 70, por aproximadamente 42 anos, tendo sobrevivido junto com a ditadura fascista do franquismo do país vizinho Espanha, a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Será nesse contexto de intensa repressão política que uma nova geração de pensadores africanos irá surgir. “Em Lisboa (Portugal), em 1951, um grupo de universitários vindos da África fundou o **Centro de Estudos Africanos**” (**Grifo do Autor**, Op.cit,170, *passim*).

(...) Entre esses jovens estavam **Amílcar Cabral** (Guiné-Bissau), **Agostinho Neto** e **Mario Pinto de Andrade** (Angola), **Francisco Tenreiro** (São Tomé e Príncipe) e **Noémia de Sousa** (Moçambique). Essa geração de militantes africanos-conhecida como “geração de 50” - usou a poesia como arma de combate ao colonialismo (**Grifo do Autor**, BOULOS JÚNIOR, p.170, *passim*).

Continuando a falar sobre a chamada “geração de 50” é nos ditos que muitos dos que participaram desse movimento continuaram a luta por suas ideias nos movimentos de libertação que se formaram em seus países. Entre esses movimentos merecem o devido destaque o **MPLA (Movimento Popular para a Libertação de Angola)**, liderado por Agostinho Neto (1922-1979, que tem uma imagem de uma fotografia de 1976 em destaque na página, sendo a única imagem da página), a **FRELIMO (Frente para a Libertação de Moçambique)**, dirigida mais tarde por Samora Machel (1933-1986), e o **PAIGC (Partido Africano para a Independência da Guiné e de Cabo Verde)**, sob a liderança de Amílcar Cabral (1924-1973) (**Grifo do autor**). “Durante anos, o governo salazarista enviou milhares de soldados armados com metralhadoras e aviões para reprimir os movimentos africanos pela independência; o que adiou, mas não impediu a vitória desses movimentos” (Idem, Ibidem).

No tópico “A Revolução dos Cravos” (p.171) temos uma aparente quebra de narrativa, pois esse evento ocorreu em um país europeu e colonialista, que é Portugal. Entretanto, esse fato histórico teve repercussões importantes para as colônias portuguesas que lutavam pelas suas independências da então metrópole e para a própria potência colonial europeia em questão. No parágrafo a seguir o autor nos falará sobre a Revolução dos Cravos, em Portugal.

Em Portugal, os gastos com a guerra na África (cerca de 40% do orçamento nacional) e a morte de milhares de jovens soldados portugueses geraram forte descontentamento, o que contribuiu para a eclosão da **Revolução dos Cravos** (25 de abril de 1974). Liderados por jovens oficiais das Forças Armadas portuguesas e

contando com amplo apoio popular, a Revolução dos Cravos derrubou a ditadura salazarista que vigorava em Portugal havia 42 anos (**Grifo do Autor**, BOULOS JÚNIOR, p.171, *passim*).

Numa das duas imagens escolhidas para ilustrar a página 171, uma delas mostra a população de Lisboa comemorando nas ruas a Revolução dos Cravos (1974). “Com cravos vermelhos nas mãos, as pessoas cantavam pelas ruas demonstrando sua alegria pelo fim do regime ditatorial. Assim, os movimentos de libertação da África contribuíram também pela democratização de Portugal”. É curioso que o autor deixou de citar que esse acontecimento em Portugal teve impactos também no Brasil, onde inspirou uma música de Chico Buarque, chamada “Tanto Mar”, que foi censurada pelo regime civil-militar brasileiro nos anos 70, além de pressões pela repatriação dos exilados políticos e pelo fim do regime repressivo no país.

Vitorioso, o novo governo português adotou o seguinte lema: “Democracia em nosso país, descolonização na África”. E, depois de dissolver a polícia política portuguesa, encaminhou o reconhecimento das independências africanas. Moçambique teve a independência reconhecida em 25 de junho de 1974, sob a presidência de **Samora Machel**; Angola, em 11 de novembro de 1975, sob a presidência de **Agostinho Neto** (**Grifo do autor**, *Idem*, *Ibidem*).

A página não nos traz informações sobre os acontecimentos da luta anticolonial na Guiné-Bissau e Cabo Verde, nem sob os impactos da Guerra Fria nas ex-colônias portuguesas e suas guerras civis, como a ocorrida em Angola. A única menção vem de uma legenda a segunda imagem da página que nos diz o seguinte, na página 171:

Depois de enfrentar 16 anos de guerra contra os países vizinhos de regimes racistas, Samora Machel morreu em um acidente aéreo para o qual ainda não há explicações plausíveis. Na fotografia, membros da família de Samora Machel seguram flores atrás de seu retrato, em 19 de outubro de 2006, em um memorial construído na colina onde Samora morreu.

O último tópico desse capítulo é intitulado “A luta contra o apartheid na África do Sul”, e abarca as páginas 172 e 173. Como o tópico começa nos informando na página 171, alguns países africanos independentes, os nativos tiveram de lutar contra a opressão de regimes segregacionistas como o da Rodésia e o da África do Sul.

Em seu glossário, na página 172, no verbete intitulado regimes segregacionistas é nos explicado que: Regimes segregacionistas: regimes que adotam a segregação racial: isolamento de uma coletividade com base na cor da pele ou origem.

No começo do século XX, a África do Sul, país rico em recursos minerais, era habitada por povos negros, como os bosquímanos, os xosas e os zulus, e por descendentes de holandeses e ingleses (cerca de 15% da população). Essa minoria impôs à maioria negra uma série de leis segregacionistas, em 1911. Diante disso, os negros, liderados por **Pixley Ka** (no glossário da página 172, no verbete do mesmo nome, é apresentado como líder político de etnia zulu), fundaram no ano seguinte, um partido político para

lutar por seus direitos, o **Congresso Nacional Africano (CNA)** (Grifo do Autor, BOULOS JÚNIOR, p.172, *passim*).

Em 1948, a minoria branca decidiu oficializar o apartheid: regime segregacionista que obrigava os negros a morarem em lugares separados dos brancos, a frequentar escolas, praias e banheiros só para negros e a andar constantemente com um passe, de modo que a polícia pudesse controlar seu deslocamento. Eram proibidos também de possuírem terras em 87% do território nacional, apesar de serem muito mais numerosos do que os brancos (Idem, *ibidem*). Esse sistema institucionalizava a desigualdade, limitava oportunidades econômicas e sociais e consolidava a dominação de uma minoria sobre a população majoritária. O apartheid influenciava não apenas a vida cotidiana, mas também o acesso à educação, ao trabalho e aos direitos civis, perpetuando a marginalização de comunidades inteiras. As leis discriminatórias eram rigidamente aplicadas, e qualquer tentativa de contestação podia resultar em prisão ou violência policial. Além disso, o regime promoveu segregação urbana, obrigando negros a viverem em áreas periféricas e com infraestrutura precária. Essa política de exclusão gerou profundas consequências sociais, econômicas e culturais, cujos efeitos se estendem até os dias atuais, evidenciando a duradoura marca do racismo institucionalizado na África do Sul.

No glossário da página, sobre o termo Apartheid, nos é dito ainda mais sobre o assunto: “Apartheid: palavra que em africâner quer dizer separação. Africâner é o nome da língua desenvolvida pelos descendentes de holandeses que foram para a África do Sul no século XVII interessados nas minas de ouro e diamantes da região” (Ibidem, Op.cit).

Reagindo a essa situação, o Congresso Nacional Africano (CNA) promoveu várias manifestações contra o governo racista de seu país. Numa delas, em 1964, o governo prendeu oito líderes do CNA, entre eles Nelson Mandela, que foi condenado à prisão perpétua. Nas décadas seguintes, as lutas pelo fim do racismo se intensificaram. Em junho de 1976, milhares de estudantes negros foram às ruas de Johannesburgo, a maior cidade do país, em protesto contra a imposição da língua africâner nas escolas. A polícia atirou contra as crianças e os jovens que marchavam vestidos com seus uniformes escolares. Cento e setenta crianças foram mortas no episódio que ficou conhecido como **Massacre de Soweto** (Grifo do autor, BOULOS JÚNIOR, p.172, *passim*)

Na única figura da página 172 se tem a seguinte legenda: “A imagem documenta a existência de banheiros separados para negros e brancos. Fotografia de 1985, Johannesburgo, África do Sul”. Essa fotografia simboliza de forma contundente a segregação racial imposta pelo regime do apartheid, revelando como a discriminação estava presente até nos espaços mais cotidianos. O simples ato de utilizar um banheiro tornava-se um marcador de exclusão e hierarquia social, reforçando a separação entre brancos e negros. Trata-se, portanto, de um registro histórico que denuncia a violência simbólica e estrutural que sustentava o sistema de

dominação racial na África do Sul. Trata-se, portanto, de um registro histórico que denuncia a violência simbólica e estrutural que sustentava o sistema de dominação racial na África do Sul. A imagem convida à reflexão sobre como o racismo institucionalizado moldava as relações sociais e o acesso a direitos básicos.

**Foto 5** – Uma mulher saindo de um banheiro "para mulheres não europeias em Soweto, África do Sul, 1970.



Fonte: <https://uk.pinterest.com/pin/774619204646727334/>



O Massacre de Soweto causou forte comoção mundial, alguns países passaram a boicotar economicamente a África do Sul (o capítulo não diz qual foi a posição do Brasil a época, que internamente era governado por um regime civil-militar, e nem que países ainda mantinham relações com o regime do Apartheid), e a ONU determinou a proibição da venda de armas ao país. “Sob forte pressão interna e externa, o governo sul-africano anulou as leis do apartheid em 1990; Nelson Mandela foi libertado, o CNA recuperou a legalidade e os negros passaram a ter os mesmos direitos civis e políticos dos brancos” (Idem, p.173, *passim*).

Em 1994, ocorreram as primeiras eleições com a participação dos negros na África do Sul. Mandela foi eleito presidente da República e, com o apoio da maioria no Parlamento conseguiu mais uma conquista: aprovou a Lei de Direitos sobre a Terra, que restituiu às famílias negras as terras que lhes tinham sido usurpadas havia décadas. (Ibidem, *Op.cit*).

Ao final do capítulo destacamos as duas imagens da página 173. A primeira é uma foto do líder negro sul-africano Nelson Mandela, e a legenda diz:

Nelson Mandela, depois de falar sobre o Dia Mundial da Reconciliação, em 8 de setembro de 2000, Melbourne, Austrália. Da prisão, ele liderou o processo de negociação que extinguiu o apartheid. Amado por seu povo, e respeitado internacionalmente, Mandela recebeu, em 1993, o Prêmio Nobel da Paz. E no ano seguinte foi eleito presidente da República de seu país.

**Foto 6** – Líder negro sul-africano Nelson Mandela



Fonte: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/dia-de-nelson-mandela-e-celebrado-hoje-relembra-a-trajetoria-do-lider-sul-africano/>

O que nos chama atenção do texto de duas páginas do tópico sobre a África do Sul, é que não havia nenhum box que trouxesse nem que fosse uma breve biografia sobre Nelson Mandela, sua luta e formação. Também não foi relacionado os filmes e documentários que pudessem expandir o entendimento e o conhecimento sobre o período nem o pós-regime segregacionista. Por fim, três ausências que para nós foram gritantes: a falta de informações sobre a África do Sul atualmente (algo que pode ser estendido a todos os países da África e da Ásia aqui mencionados nesse capítulo), a influência de Nelson Mandela nos movimentos negros e antirracistas mundiais (e no Brasil) e principalmente na sua luta pela verdade dos acontecimentos ocorridos no período segregacionista e sua busca pela reconciliação racial na África do Sul (o que no nosso país inspirou nos governos da presidente Dilma Rousseff a formação das Comissões da Verdade, sobre os crimes e desaparecimentos cometidos durante o Estado Novo e principalmente o Regime Civil-Militar que vigorou no Brasil de 1964 a 1985) e a relação do Brasil com a África do Sul (o que podemos estender para todo o continente africano).

A segunda imagem da página 173 e que encerra o capítulo é um mapa da África denominado "Independências na África", que relaciona os processos de emancipação do continente até 1945, nas décadas de 1950, 1960 e a partir de 1970. Fontes para esse mapa são SERRY, Pierre; BLASSELE, René. **Atlas Bordas Géographique et Historique**. Paris: Bordas, 1993. P.36-37; THE TIMES Atlas of World History. Londres: Times Books Limited, 1990. P.282-283.

Após esse capítulo, a África passa por um longo hiato temporal, preenchido por capítulos dedicados à história recente do Brasil e da América Latina, passando por seus períodos discricionários e pelos governos dos presidentes brasileiros pós-redemocratização até o governo da então presidente Dilma Rousseff, incluindo as manifestações de junho de 2013, a Operação Lava-Jato e o Impeachment de Dilma. Nós sabemos da importância que esses eventos têm na História do Brasil e de nosso continente, particularmente na América do Sul, e de como fazem parte de nosso currículo escolar. Mas, se levarmos em conta que as relações internacionais do Brasil nesse período de mais de 50 anos ficam praticamente reduzidas a suas relações com os EUA, em destaque na Guerra Fria, e anos recentes a China, como uma breve menção, nos causa certo estranhamento esse “isolamento” do Brasil não só em relação a África, mas até mesmo do continente americano. Lembremos que é durante os anos 2000 que as Leis 10.645/03 e 11.648/08, que instituíram respectivamente o ensino de História Africana, negra, quilombola e indígena foram aprovadas. que instituíram respectivamente o ensino de História Africana, negra, quilombola e indígena, foram aprovadas. Tal omissão reforça o descompasso entre o



em conjunto com o Oriente Médio, vulgarmente conhecido como “mundo árabe”, sendo representado por vezes como um todo homogêneo referente a populações que adotaram o islamismo como religião e identidade cultural. Sobre os levantes que são referenciados aqui o texto começa dizendo:

No final de 2010, teve início na Tunísia uma série de levantes populares contra ditadores de países do norte da África e do Oriente Médio de língua árabe, muitos deles apoiados pelas potências ocidentais, como Estados Unidos e Reino Unido. As revoltas começaram no norte da África e se espalharam rapidamente pelo Oriente Médio (BOULOS JÚNIOR, p.265, *passim*).

E após essa introdução, ao qual estranhamente deixa de informar ao leitor que a Tunísia é um país da África, o texto continua a seguir:

O estopim desses levantes foi a decisão do tunisiano Mohamed Bouazizi, de 26 anos, de atear fogo ao próprio corpo em protesto contra o desemprego e a corrupção existentes em seu país. Sua morte foi o ponto de partida de uma onda de protestos, com efeito dominó: em janeiro de 2011, a revolta popular derrubou o ditador da Tunísia, Zine El Abidine Ben Ali; em fevereiro do mesmo ano, caía no Egito o ditador Hosni Mubarak; em outubro, na Líbia, Muamar Kadafi era liquidado; e, em novembro, Ali Abdullah Saleh, do Iêmen, fugia do país pressionado por meses de protestos populares (Idem, *Ibidem*).

O início do texto faz uma generalização colocando todos esses regimes como “aliados dos EUA e Reino Unido”, e em seguida diz que, “levantes populares” derrubaram regimes políticos distintos entre si. É evidente que seria difícil uma análise de cada regime de cada país um por um, no entanto, nos chama atenção dois fatos: 1. A chamada “Primavera Árabe”, fenômeno ao qual o presente tópico detém seu foco de estudo, foi um fenômeno eminentemente africano pelo menos em seu início: Tunísia, Egito e Líbia pertence ao norte da África (o único país não africano citado no texto acima foi o Iêmen, que fica na Península Arábica, no Oriente Médio, portanto Ásia). Sem falar no fato de desconhecemos as condições materiais e ideológicas já citadas de cada país; 2. A omissão de que a Líbia não teve a derrubada do seu regime como “apenas” fruto de um levante popular mas sim de uma sofisticada operação militar liderada por membros da OTAN – Organização do Tratado do Atlântico Norte, com destaque para Itália, França, Reino Unido e EUA, e que desestabilizou um país que detinha um dos maiores IDHs do continente africano (isso para não mencionar que durante os anos 90 e 2000 o regime do “ditador” Muamar Kadafi tentou a reaproximação com o Ocidente diversas vezes). Ora, se a Líbia era um país aliado aos EUA e Reino Unido por que ele foi um dos únicos a receber uma intervenção militar direta justamente da aliança militar desses países?

Também não é mencionada a guerra em Darfur na África que levará a divisão do Sudão entre Sudão e Sudão do Sul, e que teve intervenção militar da ONU. Ou ainda recuando mais no tempo, o massacre étnico de Ruanda ou quaisquer menções a pandemia de AIDS no

continente, eventos esses que ocorreram no mesmo período de tempo do fim da Guerra Fria e nos anos 2000. Voltando novamente o foco de nossa análise o texto levanta alguns pontos sobre como ocorreram os eventos citados anteriormente no norte da África e Oriente Médio.

Nesses levantes ocorridos na África do norte e no Oriente Médio, a mobilização popular contou com a ajuda das redes sociais, da telefonia móvel e da TV *Al Jazira*, sediada em Doha, no Catar. Os governos ditatoriais, por sua vez, usaram a censura à internet e o grampo telefônico, além de uma violência indiscriminada para reprimir os manifestantes. Apesar disso, esses movimentos, chamados pela imprensa de **Primavera Árabe**, continuaram sacudindo países como Bahrein, Kuwait, Omã, Jordânia, Argélia, Marrocos e Síria (**Grifo do autor**, BOULOS JÚNIOR, p.265, *passim*).

É interessante a menção ao uso das redes sociais como mobilizadoras e catalizadoras de movimentos populares no século XXI, e mais uma vez a menção de dois países africanos que numa leitura rápida passam despercebidos ao leitor (Argélia e Marrocos), sendo os demais países do Oriente Médio (notória é a total ausência de informação sobre a Palestina/Israel no mesmo período, ainda que no capítulo sobre Primeira Guerra Mundial, o autor dedica algumas páginas a questão árabe-israelense). Infelizmente o capítulo todo não oferece um texto de apoio ou quaisquer materiais em áudio ou vídeo que possa guiar o estudante para o aprofundamento da compreensão de como as redes sociais e os meios de comunicação podem impactar, e mais ainda o seu controle, podem impactar de formas positivas ou negativas a sociedade em que estão inseridos. Todavia no glossário o autor definirá o que ele entende como o que foi chamado de “Primavera Árabe”: “Primavera Árabe: termo criado pela imprensa para traduzir o despertar dos povos árabes contra as condições socioeconômicas em que viviam até então; é também uma alusão às revoluções de 1848 na Europa, conhecidas como Primavera dos Povos” (Idem, *ibidem*).

Entre as razões desses levantes populares no norte da África e no Oriente Médio, podemos citar:

- a) A enorme desigualdade social e econômica vigente nesses países;
- b) As elevadas taxas de desemprego e a falta de uma política para a juventude;
- c) A opressão à mulher e a censura aos meios de comunicação;
- d) A existência de ditadores corruptos que se perpetuavam no poder por meio da violência (Op.cit, p.265, *passim*).

A única imagem da página diz em sua legenda o seguinte: “Egípcios em comício na Praça Tahrir para marcar o aniversário de um ano do levante popular que derrubou o ditador Hosni Mubarak. Cairo, Egito, 2012”. Poderíamos acrescentar a sintética lista acima a intervenção das mesmas potências ocidentais, ora a favor dos levantes, ora defendendo regimes “amigos” dos seus interesses políticos e econômicos. Na página seguinte, a página 266, intitulada “Seis Grandes desafios”, ao qual o autor elenca os maiores “dilemas” da humanidade



para os próximos anos, teremos a última menção ao continente africano, ou, ao menos, de um país africano:

Entre os vários desafios que a humanidade tem pela frente, seis merecem especial atenção:

1. A desigualdade social existente no globo, inclusive em países em desenvolvimento, como Brasil, Índia e **África do Sul (Grifo nosso)**;
2. A existência de 1 bilhão de habitantes do planeta vivendo abaixo da linha da pobreza, o que contribui para o aumento do desrespeito ao outro, da criminalidade e da insegurança;
3. A violência presente nos conflitos ao redor do mundo, nas ações das organizações criminosas que traficam drogas, na prática do terrorismo e também no cotidiano das pessoas na atualidade;
4. O desenvolvimento e o uso de tecnologias e produtos em escala mundial sem antes conhecermos seus efeitos sobre o meio ambiente ou sobre nós;
5. A perda de credibilidade do Conselho de Segurança da ONU, cuja missão é mediar os conflitos, de modo a conseguir consenso e concórdia;
6. A questão ambiental, que afeta fortemente a qualidade da vida na Terra e vem ganhando dimensões alarmantes, com ocorrência de desastres ecológicos jamais vistos, a exemplo do ocorrido em Mariana, Minas Gerais (BOULOS JÚNIOR, p.266, *passim*).

Na única imagem da página 266, temos uma imagem com a legenda: *Desastre ambiental: rompimento da barragem da empresa Samarco. Mariana, MG, 2015. Repare na altura da camada de lama em primeiro plano.* No Dialogando da mesma página, temos a seguinte pergunta: *Muito se tem debatido a respeito desses seis grandes desafios. E você, o que pensa sobre o assunto?* Nos parece evidente que dentro dos desafios elencados pelo autor, a questão ambiental é a que parece merecer mais atenção ou o que ele parece induzir para tal. Não entraremos nesse âmbito, mas poderíamos questionar o porquê não foi citado os esforços vindos muitas vezes dos países emergentes na tentativa de reduzir os danos ambientais criados pelos ciclos de industrialização e consumismo dos países ricos. Sobre o ponto 1, ao qual grifamos, nos chama a atenção que ao longo de todo o capítulo não ouve uma menção sequer ao grupo dos BRICS, os países emergentes com maior desenvolvimento socioeconômico do

mundo (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul, em inglês), sendo que três deles são citados no ponto 1 (Índia, Brasil e África do Sul), nem tampouco o espetacular desenvolvimento socioeconômico da China e da Índia. O que nos pareceu que o autor no seu capítulo final optou por uma abordagem “conservadora” da geopolítica internacional e da História recente mundial, sobretudo em relação aos países periféricos do capitalismo.

## CAPÍTULO 4

### PROJETO DE INTERVENÇÃO – PROPOSTA DE AULAS – OFICINAS SOBRE ÁFRICA CONTEMPORÂNEA

#### 4.1 Proposta Geral e Fundamentação Metodológica

Nossa proposta de projeto de intervenção é a elaboração de aulas-oficinas voltadas para as turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental II (6º ao 9º Anos), com base nos estudos e orientações de Isabel Barca. Nessas oficinas utilizaremos como instrumentos didáticos, recursos audiovisuais, músicas, fontes escritas e fontes iconográficas que abordam as seguintes temáticas na forma de 2 aulas – oficinas:

- 1 – Ocupação belga na bacia do rio Congo e a luta pela independência do Congo;**
- 2 – O reino da Abissínia ou Etiópia, a única nação africana a manter sua soberania e a resistir a tentativas de ocupação imperialista, como a invasão italiana ainda no século XIX e ao qual levou a uma derrota histórica pelos italianos para os africanos;**

Seguimos aqui o modelo de proposta apresentada por Ana Paula Squinelo e Vera Lúcia Nowotny Dockhorn no livro digital (e-book) *Aulas-oficinas de História: Temas para o ensino da Guerra do Paraguai/Guerra Guasu – Sujeitos/as, cotidiano e Mato Grosso*, da editora Paruna<sup>23</sup>. Cada aula-oficina desta proposta compõe-se das seguintes etapas: prenúncios do Tema, da Identificação, da Justificativa, da Contextualização, dos Objetivos (Geral e Específicos) e da Metodologia; seguida dos passos metodológicos que constituem parte das Oficinas, sendo eles:

**Atividade 1: investigando os conhecimentos** – nesta primeira tarefa, o objetivo é identificar os conhecimentos prévios dos/as estudantes a respeito do tema proposto. Portanto, propõem-se questões que converjam com os objetivos da oficina. Por exemplo, se um dos objetivos for reconhecer por meio das fontes a presença neocolonialista na África, então, se sugere a questão: Você considera possível um país submeter uma nação muito maior do que ela?

**Atividade 2: socializando as respostas** – este é o momento em que os/as estudantes poderão expor as respostas, dadas às questões anteriores, numa aula dialogada. Sugere-se que o/a professor/a faça junto com os seus/suas estudantes um registro das hipóteses levantadas

---

<sup>23</sup> SQUINELO, Ana Paula. *Aulas-oficina de História: temas para o ensino da Guerra do Paraguai/Guerra Guasu – sujeitos/as, cotidiano e Mato Grosso* / Ana Paula Squinelo, Vera Lúcia Nowotny Dockhorn (Orgs.). Coleção Lume. Volume 1. 1ª ed. Cuiabá/MT, 2024. 216 p. color. PDF



verificando as recorrências e ausências nas respostas, bem como discutindo-as com os/as estudantes. Essa atividade dará pistas para o/a professor/a averiguar quais são os conhecimentos já construídos, em que nível se encontram, se existem visões equivocadas ou estereotipadas, entre outros, a fim de direcionar as próximas discussões.

**Fontes iconográficas** – nesse passo, apresentam-se para a classe três foto- grafias e/ou imagens de diferentes perspectivas, referentes ao tema em questão. Num primeiro momento, o/a professor/a poderá conduzir uma conversa para verificar se os/as estudantes já conheciam tais imagens, quais impressões elas lhes causaram, etc.

**Atividade 3: análise das fontes iconográficas** – nessa atividade, espera-se que os/as estudantes realizem uma análise mais aprofundada das imagens por meio de três subitens: a identificação das imagens na sua forma pura (considerar- dos objetos, pessoas, cenário, etc.); a interpretação dos conteúdos explícitos (qual situação histórica a imagem aborda) e a análise dos conteúdos implícitos (iden- tificação de valores simbólicos que transcendem a imagem). Essa tarefa poderá ser realizada em duplas ou grupos para que os/as estudantes possam discutir suas ideias e observações. O recurso para a apresentação das imagens ficará a cargo do/a professor/a, pois dependerá das possibilidades da instituição escolar.

**Fontes escritas** – nessa seção se apresentarão documentos escritos que poderão ser utilizados de maneira criativa pelo/a professor/a. Objetiva-se que tais documentos possibilitem o trabalho de comparação de fontes e de complementação às informações já obtidas.

**Atividade 4: problematização das fontes** – nessa etapa, apresentam-se questões voltadas às perguntas iniciais (da Atividade 1). O objetivo é avaliar os avanços em relação ao levantamento dos conhecimentos prévios. Ao exemplo da questão que sugerimos no início ‘Você considera possível um país submeter uma nação muito maior do que ela?’, o/a professor/a voltará a esta pergunta para verificar as novas respostas formuladas pelos/as seus/suas estudantes.

**Avaliação: comunicação do aprendizado** – a avaliação será organizada em dois momentos. No primeiro, espera-se que os/as estudantes possam expressar o aprendizado numa aula dialogada. E no segundo momento, sugere-se uma produção criativa dos/as estudantes, que possa ser compartilhada com as demais classes e, ao mesmo tempo, constituir-se num registro da aula.

Devemos salientar que tanto as ilustrações quanto os textos apresentados não têm a pretensão, nem o devem, de serem analisados como uma expressão da realidade vivida, mas sim como construções culturais criadas com uma intencionalidade, que muitas vezes desconhecemos. São produtos do seu tempo que refletem o olhar e os anseios de quem os

produziu. Portanto, espera-se que as imagens e os documentos escritos possam suscitar, nos/as estudantes, questionamentos e análises, numa perspectiva de problematização das fontes.

## **4.2 Aula-Oficina 1: Ocupação belga na bacia do rio Congo e a luta pela independência do Congo**

**1. Tema:** A ocupação belga na bacia do rio Congo e a luta pela independência com a formação da República Democrática do Congo (RDC);

### **2. Identificação:**

A seguinte proposta constitui-se numa oficina de ensino de história do tema neocolonialismo, com foco na ocupação belga na bacia do rio Congo e a luta pela independência da região pelos habitantes locais.

O material exhibe textos de apoio que tratam dos eventos e/ou fatos históricos trabalhados e imagens que apresentam os principais atores envolvidos nos citados processos históricos. Além destes, selecionamos fontes escritas contemplando autores/as da historiografia atual, tanto brasileiros como estrangeiros, que trazem subsídios ao tema exposto. Para o trabalho com as fontes, elaboraram-se as questões de identificação e interpretação de textos e imagens.

As atividades permitem uma aula dialogada, análise crítica dos documentos, produção textual e expressão criativa dos/as estudantes.

**3. Justificativa:** O que nos motivou para abordarmos o tema foi o fato de que a temática aparecia no manual didático ao qual analisamos nesta dissertação sendo abordada de forma superficial. Isso nos provocou a buscarmos ampliar modelos de análise e suprir lacunas que nos levou a elaboração de uma oficina que possa, de alguma maneira, contribuir para a abordagem da temática com os/as estudantes do ensino fundamental II/ Anos finais.

O assunto em si não se constitui uma novidade sendo frequente nos manuais didáticos, todavia temos que a abordagem adotada por alguns manuais nos parece arranhar a superfície da temática mesmo com os avanços das leis antirracistas e étnico raciais. O ensino da ocupação belga na bacia do Congo e o processo de emancipação do Congo belga, visa a partir de imagens e textos possam fomentar em nossos estudantes possam desenvolver a compreensão crítica e identificação, tornando o tema mais significativo.

**4. Contextualização:** O rei Leopoldo II da Bélgica (1835 – 1909) foi um soberano do seu tempo e ao mesmo tempo foi um homem a frente de sua época. Quem ver a sua imagem e desconhece a sua história, apenas vê a imagem de um senhor barbudo não muito diferente de outros senhores com bigodes estranhos e engraçados do século XIX. Entretanto, esse senhor foi responsável ou

um dos responsáveis por mobilizar as principais nações da Europa e os Estados Unidos no intuito de iniciar o maior ciclo de exploração sócio – econômica ao qual um continente vivenciou, em questão, o continente africano. Só a Ásia conheceu um ciclo de exploração parecido com o que a África vivenciou. A chamada “Partilha da África” foi um evento que trouxe traumas e feridas para diversas civilizações no continente africano e ainda repercute duzentos anos depois de ter sido iniciado, mobilizando o século XX e o século XXI.

**Foto 8** – Rei Leopoldo II da Bélgica



**Fonte:** (foto domínio público)

No seu texto sobre a Conferência de Berlim e a partilha, Leila Leite Hernandez diz que muito pouco se sabe sobre o que aconteceu nos bastidores da diplomacia europeia, que sejam “capaz de informar propósitos e resultados das negociações que culminaram em um dos períodos mais violentos da época contemporânea” (HERNANDEZ, 2008, p.59, *passim*). Ela lista como consensual, no entanto, que haveria quatro principais motivos que levaram a realização da Conferência de Berlim, e por coincidência o primeiro motivo que a autora lista é justamente os interesses do rei Leopoldo II na África, ou mais precisamente, em fundar um império ultramarino. Mas como se deu isso?

Na conjuntura de 1865 até a primeira metade dos anos de 1890, o rei Leopoldo II da Bélgica como já mencionado, buscou consolidar seus interesses em fundar um império

ultramarino. Para concretizar seus objetivos, a partir de 1865, Leopoldo II teve como uma de suas estratégias o estudo da exploração africana. Com esse fim, em 1875, ele promoveu a fundação de uma cadeia de postos comerciais e científicos que se estendiam pela África Central, de Zanzibar ao Atlântico, em nome de um suposto combate ao comércio de escravos, promovido pelos muçulmanos, e da proteção das missões cristãs.

“Mas o que realmente estava em questão era o objetivo de fundar um império ultramarino subsumido numa imagem de missão filantrópica forjada pelo rei da Bélgica” (Idem, *ibidem*). Sob essa estratégia, Leopoldo II patrocinou a realização de uma conferência de geógrafos e exploradores, a Conferência Internacional de Geografia, mais conhecida como Conferência Geográfica de Bruxelas, realizada em setembro de 1876. De acordo com seu projeto, na abertura da Conferência, Leopoldo II declarou:

Abrir para a civilização a única parte do globo ainda infensa a ela, penetrar na escuridão que paira sobre povos inteiros é, eu diria, uma cruzada digna deste século de progresso (...). Pareceu-me que a Bélgica, um país central e neutro, seria o lugar adequado para um tal encontro (...). Será que preciso dizer que, ao trazer os senhores a Bruxelas, não fui guiado por nenhum sentimento egoísta? Não, cavalheiros, a Bélgica pode ser um país pequeno, mas está feliz e satisfeita com seus rumos; e eu não tenho outra ambição que não seja a de servi-la bem (HOCHSCHILD *apud* HERNANDEZ, 2008, p.60, *passim*).

Após o término do seu discurso, o rei da Bélgica informou que, entre as tarefas que esperava serem cumpridas pela Conferência, destacavam-se a (...) *localização de rotas a serem abertas com sucesso pelo interior do continente e a instalação de postos hospitaleiros, científicos e pacificadores, como forma de abolir o tráfico de escravos, estabelecer a paz entre os chefes tribais e fornecer-lhes arbitragem justa e imparcial*. (Ibidem, *Op.cit*).

Ao fim da Conferência foi aprovada a fundação da Associação Internacional Africana (AIA), sem a presença de nenhum representante de nações africanas e com sede em Bruxelas, capital da Bélgica, um país europeu. Interessante é saber, como nos diz Carlos Serrano e Maurício Waldman em *Memória D'África: A temática Africana em sala de Aula*, que o rei Leopoldo II da Bélgica havia sonhado em construir um “império tropical belga” no que hoje é o estado do Mato Grosso, no Brasil (SERRANO & WALDMAN, 2010, p.209, *passim*)<sup>24</sup>, “tinha agora na AIA um instrumento para explorar as terras desconhecidas na bacia do Rio Congo e para “civilizar” a sua população” (Idem, *ibidem*). Ah e Leopoldo II foi eleito por aclamação primeiro presidente do Comitê Internacional. Em seguida foi fundado o Comitê de Estudos do

<sup>24</sup> Essa informação em específico só verificamos na obra de Carlos Serrano e Maurício Waldman. *Vide* SERRANO & WALDMAN. **Memória D'África: A temática africana em sala de aula**. – 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

Alto Congo, tendo como acionistas um pequeno grupo formado por alguns empresários britânicos e holandeses e um banqueiro belga que detinha um grande bloco de ações em nome de quem? Isso mesmo, do rei da Bélgica, Leopoldo II. “Tais atividades, aparentemente científicas, humanitárias e filantrópicas, com o passar do tempo revelaram-se, como veremos adiante, atos de crueldade inaudita” (Op.cit, p.209, *passim*).

Ao mesmo tempo o explorador Stanley, cumprindo ordens de Leopoldo II, difundiu as ideias centrais para estabelecer uma “Confederação de Repúblicas Livres” no Congo, embrião do futuro Estado Livre do Congo. A referida Confederação teria como presidente Leopoldo II, que da Europa, governaria as “tribos negras” do coração do continente africano. Como nos diz Leila Leite Hernandez, *o rei da Bélgica preparava-se, assim, para obter internacionalmente o reconhecimento de sua soberania sobre a bacia do Congo, vale dizer, do seu domínio privado na África, com a condição de manter o livre comércio da região para todos os países europeus* (HERNANDEZ, p. 60, 2008, *passim*).

É claro se aqui o leitor considerar que até então o monarca europeu citado só é guiado apenas por “boas intenções”. O ponto alto das medidas tomadas pelo rei da Bélgica foi a instituição do Estado Livre do Congo, reconhecido imediatamente após o término das deliberações da Conferência de Berlim, em 29 de maio de 1885. “Reitera-se que esse conjunto de medidas tomadas entre 1876 e 1884, reveladoras dos interesses de Leopoldo II, pode ser considerado o primeiro grande motivo para o desencadeamento da partilha da África” (Idem, *Ibidem*).

Ah, e Leopoldo II foi eleito por aclamação primeiro presidente do Comitê Internacional. Em seguida foi fundado o Comitê de Estudos do Alto Congo, tendo como acionistas um pequeno grupo formado por alguns empresários britânicos e holandeses e um banqueiro belga que detinha um grande bloco de ações em nome de quem? Isso mesmo, do rei da Bélgica, Leopoldo II. “Tais atividades, aparentemente científicas, humanitárias e filantrópicas, com o passar do tempo revelaram-se, como veremos adiante, atos de crueldade inaudita” (Op.cit, p.209, *passim*).

Ao mesmo tempo o explorador Stanley, cumprindo ordens de Leopoldo II, difundiu as ideias centrais para estabelecer uma “Confederação de Repúblicas Livres” no Congo, embrião do futuro Estado Livre do Congo. A referida Confederação teria como presidente Leopoldo II, que da Europa, governaria as “tribos negras” do coração do continente africano. Como nos diz Leila Leite Hernandez, *o rei da Bélgica preparava-se, assim, para obter internacionalmente o reconhecimento de sua soberania sobre a bacia do Congo, vale dizer, do seu domínio privado*

*na África, com a condição de manter o livre comércio da região para todos os países europeus* (HERNANDEZ, p. 60, 2008, *passim*).

É claro se aqui o leitor considerar que até então o monarca europeu citado só é guiado apenas por “boas intenções”. O ponto alto das medidas tomadas pelo rei da Bélgica foi a instituição do Estado Livre do Congo, reconhecido imediatamente após o término das deliberações da Conferência de Berlim, em 29 de maio de 1885. “Reitera-se que esse conjunto de medidas tomadas entre 1876 e 1884, reveladoras dos interesses de Leopoldo II, pode ser considerado o primeiro grande motivo para o desencadeamento da partilha da África” (Idem, *Ibidem*).

Após a Revolução Industrial ter-se disseminado na Europa e a transição do trabalho braçal para a produção fabril, a atenção das nações europeias passou do tráfico escravista para a busca de matérias – primas para suas indústrias nascentes. Em meados do século XIX. Todas as principais nações europeias tinham abolido seu tráfico escravista internacional em favor do que era chamado de “comércio legítimo” – negócios com matérias – primas, produtos agrícolas e recursos naturais. Representantes de várias nações europeias começaram a sondar toda a África, para assegurar direitos de comércio e territoriais. Em muitos casos, os tratados com governantes africanos eram obtidos por meios fraudulentos, que os despojaram para sempre de suas terras e recursos.

Tais estratégias adotados pelas nações europeias levavam frequentemente a conflitos com populações locais no continente africano. Nos anos 1860, os europeus descobriram diamantes e ouro onde hoje se localiza a África do Sul e em Botsuana, deflagrando a corrida do ouro e dos diamantes. Em 1873, a Terceira Guerra Anglo – Ashanti começa quando os britânicos tentam ocupar o Império Ashanti. Além disso, as nações europeias entraram em conflito ao começar a afirmar sua influência em várias regiões.

Em 1885, o rei Leopoldo II da Bélgica obteve acordos no Congo e criou o Estado Livre do Congo como sua propriedade privada. “Ele disfarçou sua intenção de colonizar o Congo como uma missão filantrópica. Porém, a exploração do país e o sistema de trabalhos forçados que implantou eram muito cruéis e levaram a muitas mortes”. A França iniciou a própria corrida por territórios, contrapondo-se aos esforços de Leopoldo. A Alemanha também lançou uma expedição, criando pânico entre seus principais rivais, cujas áreas de controle já eram ameaçadas pela expansão portuguesa e italiana<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> AKPAN, Paula & et al; (editor consultora BLYDEN, Nemata); (tradução ANUNCIAÇÃO RODRIGUES, Maria da). Idem.

Para evitar o crescimento das tensões, e por uma proposta de Portugal (que temia ser alijado da África), o chanceler alemão Otto von Bismarck convocou 13 nações europeias<sup>26</sup> e os EUA a uma conferência em Berlim, em 15 de novembro de 1884. O objetivo era definir as esferas de influência de cada nação e delinear regras coletivas de compromisso no continente africano.

Sobre os EUA e o Império Otomano e a África: os EUA não possuíam colônias na África, mas em data recente tinham enfrentado uma guerra civil por conta da abolição da escravidão. Constituíam uma potência em ascensão e alimentavam forte vínculo com a Libéria<sup>27</sup>, país cuja existência foi patrocinada pelos norte-americanos. Quanto ao Império Otomano, na época ainda dominava considerável extensão no Norte do continente africano, o que impunha, pois, a sua participação.

Entre os diversos assuntos discutidos, o principal objetivo foi regulamentar a expansão das potências coloniais na África, procurando ordenar e estabelecer consensos diplomáticos. Entre as doutrinas defendidas na conferência tivemos a doutrina das *esferas de influência* que dizia que o domínio ou presença de uma potência em um trecho do litoral corresponderia à extensão da soberania pelo *hinterland* (interior) africano, implicando a dominação de uma zona interiorana até uma distância quase ilimitada (Uzoigwe *apud* SERRANO & WALDMAN. 2008, p.210, *passim*). Esse critério absurdo, como destacam Serrano e Waldman, beneficiava países como Portugal, que tinham uma longa história de atuação na orla litorânea da África (Idem, *ibidem*).

Para minimizar conflitos territoriais, outra doutrina que adotaram foi a de ocupação efetiva, dando a cada país o direito de reclamar uma área se tivesse tratados, bandeiras ou pessoas nela. Dessa maneira, a África foi dividida entre Reino Unido, França, Alemanha, Bélgica, Portugal, Espanha e Itália. Os acordos foram assinados em 26 de dezembro de 1885, marcando o início da colonização ao longo da África. “Eles partilharam os territórios da África entre si, sem consultar representantes de nenhum estado africano” (AKPAN, Paula & et al; (editor consultora BLYDEN, Nemata); (tradução ANUNCIAÇÃO RODRIGUES, Maria da), Op.cit, *ibidem*).

Mas o que contou foi o poder de fato das grandes potências uma sobre as outras. Em 1870 só 10% estavam sob controle europeu, já em 1900, 90% do continente estava sob esse

---

<sup>26</sup> Serrano & Waldman também coloca o Império Otomano como um dos participantes da conferência por ter parte do seu território no nordeste e no norte da África, sendo, portanto, 15 países. Para o número de 14 países vide AKPAN, Paula & et al; (editor consultora BLYDEN, Nemata; tradução ANUNCIAÇÃO RODRIGUES, Maria da, 2021, p.223, *passim*. Para o número de 15 países, SERRANO & WALDMAN. p.210, *passim*.

<sup>27</sup> SERRANO & WALDMAN. p.210, *passim*

controle. As únicas exceções foram a Etiópia (alvo de nossa próxima aula oficina) e a Libéria. No entanto, mesmo com a maioria remanescente do continente sob domínio europeu, uma porção considerável ainda era governada de modo indireto por chefes locais. O resultado desta divisão podemos observar na imagem abaixo:

**Foto 9 – Mapa - Os colonizadores da África**



Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/370/quais-foram-os-colonizadores-da-africa>

O final da conferência consagrou a Grã-Bretanha e a França como potências com maior presença na África, seguidas de Portugal e da Bélgica. Territórios mais reduzidos foram ocupados pela Alemanha, Itália e Espanha. A Alemanha e a Itália haviam ingressado recentemente na corrida colonial dados os seus tardios processos de unificação nacional. Mesmo assim, desfrutaram do *status* de potência colonial por períodos muito breve de tempo. A Alemanha perdeu as suas colônias após a Primeira Guerra Mundial, repartidas como espólio de guerra entre os vencedores. O mesmo viria a acontecer com a Itália no final da Segunda Guerra Mundial.



*“Traçamos linhas sobre mapas de regiões onde o homem branco nunca tinha pisado. Distribuimos montanhas, rios e lagos entre nós. Ficamos apenas atrapalhados por não sabermos onde ficavam estas montanhas, esses rios e esses lagos (citado em Serrano, Munanga, 1995, p.6)”.*

#### 4.3 “No Coração das Trevas”: O Congo Belga

A Bélgica, como nos diz Serrano & Waldman, *um pequeno Estado da Europa Ocidental, conseguiu fazer valer “os seus direitos” sobre a bacia do Rio Congo, em grande parte pelos denotados esforços do seu rei, Leopoldo II, sendo nisso enormemente auxiliado pelas expedições de Stanley* (SERRANO & WALDMAN, 2008, p.213, *passim*). O Congo era formado por um vasto domínio equatorial comunicando – se com o exterior através unicamente de um estreito corredor seguindo o curso inferior do rio Congo. Após a Primeira Guerra Mundial, foram concedidas à Bélgica, sob regime de tutela, as antigas colônias alemãs de Ruanda e Burundi limítrofes ao Congo.

*Geopoliticamente, os domínios belgas configuravam uma espécie de “zona tempão”, isolando os territórios dos dois principais concorrentes na corrida colonial na África, isto é, a França e a Inglaterra* (SERRANO & WALDMAN, 2008, pp.213-214, *passim*).

*Congo é um topônimo muito difundido nos mapas europeus de todos os tempos. O termo tornou-se quase um sinônimo de África. Em alemão, a Conferência de Berlim é conhecida como Kongokonferenz: Conferência do Congo. Modernamente consolidou-se o seu uso para identificar a bacia hidrográfica homônima e três domínios coloniais: o Congo Belga (ou Congo – Leopoldville, atual RDC – República Democrática do Congo), o Congo Francês (ou Congo-Brazzaville, atual República do Congo) e o Congo Português, como também Angola era conhecido* (SERRANO & WALDMAN, 2008, p.214, *passim*).

Em relação ao chamado Congo Belga, encontramos um tipo particular de colonização, provavelmente o mais danoso para as populações locais. Com a incorporação do Congo à Bélgica, um vastíssimo território de 2.450.000 km<sup>2</sup>, ocorrido devido aos interesses neocolonialistas representados pelo rei Leopoldo II, este decidiu sozinho a maneira pelo qual essa territorialidade deveria ser explorada e decretou, em 1889, que todas as terras vagas pertenciam ao Estado belga. Como nos diz José Rivair de Macedo, *a decisão contrariava os compromissos internacionais das metrópoles colonizadoras, pois transformou todo o Congo numa grande propriedade, num vastíssimo quintal do pequeno reino europeu* (MACEDO, José Rivair, 2013, p.142, *passim*).

As populações foram submetidas ao trabalho forçado, compulsório. Isso logo depois da intensa propaganda europeia contra a prática de escravidão (vide o nosso texto e MACEDO,

José Rivair, Idem). *Numa palavra, o que se sucedeu no Congo foi uma pilhagem generalizada, em proporções até então nunca vistas* (Ibidem, Op.cit). Em 1887, foi criada a Compagnie du Congo pour le Commerce et l'Industrie. Ela e outras entidades, como a Compagnie du Katanga, a Societé Anversoire e a Compagnie du Lomami, basicamente drenavam, transportavam para a Europa toda a borracha, marfim e outros produtos minerais. Tudo isso ao custo de incontáveis vidas humanas, que tiveram seus membros decepados, famílias separadas e entes queridos mortos. 10.000.000 de vidas humanas aproximadamente.

Tal atividade predatória não se limitou ao Congo, embora nesse caso os efeitos tenham sido mais visíveis. Em toda parte, a condição colonial submetia as populações conquistadas ao fornecimento de soldados para os exércitos, às requisições periódicas de trabalhos forçados, ao transporte de matérias – primas por carregadores, ao pagamento de diversos impostos, ao encaminhamento de crianças para as escolas onde aprenderiam os valores europeus e para as missões cristãs de evangelização instaladas em toda parte. Nenhuma sociedade africana escapou a essas imposições e exigências (MACEDO, José Rivair, 2013, p.143, *passim*).

Sobre os horrores da ocupação belga na bacia do Congo e sua administração temos a seguinte descrição:

O Congo foi dividido em unidades chefiadas por civis ou militares, que tinham como dever obter o máximo possível de marfim e borracha em troca de punhados de sal e tecidos. Eles eram incentivados a conseguir o máximo de borracha e marfim por meio de prêmios. Cada administrador era o governante máximo em sua unidade. Mulheres, crianças e idosos eram acorrentados e mantidos como reféns, enquanto os homens iam à floresta coletar borracha e marfim. Se eles não trouxessem a quantidade estipulada eram mortos ou tinham dedos, mãos e pés decepados. (BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: Sociedade & Cidadania, Manual do Professor, 8º Ano*. São Paulo: FTD, 4ª edição, 2018. p.233, *passim*).

Em 1903, o missionário batista A. E. Scrivener divulgou os horrores que ele havia presenciado no Congo. Diante disso, e sob pressão da opinião pública internacional, o rei Leopoldo II, da Bélgica, perdeu seu direito ao Congo, que passou, então, a ser administrado pelo governo belga. Essa mudança marcou o início de uma nova fase do domínio europeu na região, caracterizada por tentativas de controle mais institucionalizado e exploração econômica intensa.

Com um território oitenta vezes maior do que o da Bélgica e situado no coração da África, o Congo foi inicialmente propriedade particular do rei belga Leopoldo II (1865-1909); depois passou à administração da Bélgica (BOULOS JÚNIOR, 2018, p.169, *passim*). Com um território rico em cobre, zinco, manganês, urânio e diamante, o Congo atraiu poderosos multinacionais, como a Unilever e a Companhia Mineira do Alto Katanga, que exploravam suas riquezas em troca de salários irrisórios pagos aos congoleses (Idem, *ibidem*).

Alfredo Boulos Júnior nos apresenta o seguinte panorama da administração belga e da luta pela independência do Congo:

A administração belga era autoritária e racista; os congoleses não tinham liberdade de expressão, nem de representação, e só podiam frequentar a escola por quatro anos. Para lutar contra a opressão e a discriminação racial, os congoleses criaram em 1956 a **Abako**, Associação do Baixo Congo, chefiada por J. Kasavubu, e no ano seguinte, o **Movimento Nacional Congolês (MNC)**, liderado por **Patrice Lumumba**. Sob a liderança de Lumumba, os congoleses organizaram uma série de manifestações de rua e greves pela independência. Pressionados pela resistência congolesa, os belgas se retiraram e, em 30 de junho de 1960, o Congo tornou-se independente; o primeiro chefe de governo foi o próprio Patrice Lumumba (BOULOS JÚNIOR, 2018, p.169, *passim*, **grifo do autor**).

Ainda sobre o pós-independência do Congo, o autor nos fala a respeito disso da seguinte forma:

Mas o projeto de Lumumba de unir os congoleses em torno de um Estado nacional não prosperou. Com o apoio dos Estados Unidos, a rica província de Katanga moveu uma guerra separatista contra as forças de Lumumba, que, por sua vez, recebiam ajuda da União Soviética. A guerra civil terminou com a vitória do coronel Joseph-Desiré Mobutu, aliado dos estadunidenses, que assumiu o poder em 1961; Lumumba foi preso e assassinado em circunstâncias misteriosas, o que levou a ONU a intervir no país para assegurar a independência (Op.cit, p.169, *passim*).

**Foto 10** – Mapa da África com bandeiras – Coleção Shutterstock



## 5. Objetivo:

Abordar, por meio de distintas fontes, a presença europeia no continente africano e a participação das populações africanas nos processos de independência em África.

## 6. Objetivos específicos:

- Propiciar uma análise crítica do neocolonialismo e dos processos de emancipação política do continente africano.
- Possibilitar uma leitura crítica de fontes distintas.
- Reconhecer e avaliar como se deram as diferentes formas de resistência africana ao domínio colonial europeu.
- Estimular a participação ativa dos/as estudantes por meio de exposições orais, produção escrita, pesquisa de campo e iniciativa criativa.

## 7. Metodologia:

A proposta está organizada com a apresentação das imagens, atividades de identificação e interpretação iconográfica, sugestão para a elaboração de hipóteses, textos de apoio, atividades de comparação de fontes, verificação das hipóteses e atividades conclusivas.

Inicia-se com a apresentação das imagens — uma fotografia e duas imagens. A forma de apresentação dependerá dos recursos e possibilidades de cada unidade de ensino e/ou professores: impressos, slides, tendo-se o cuidado de exibi-las o mais nítidas possível.

Com a primeira imagem (Imagem 1), coloca-se a seguinte pergunta: “Pode uma pessoa ser dona sozinha de milhões de pessoas?” Em seguida, apresenta-se a história do rei Leopoldo II, com a entrega, se possível, de textos de apoio.

Com a segunda imagem (Imagem 2), levanta-se o questionamento: “Pode um grupo de países ser dono de um continente?” Apresenta-se a história da Partilha da África e, relembrando a primeira pergunta, utiliza-se como gancho o questionamento: “Vocês conhecem a história do Congo Belga?” — introduzindo, assim, a história da ocupação belga na bacia do Congo.

Por fim, será apresentada a terceira imagem (Imagem 3), representando a bandeira da África com as bandeiras de seus respectivos países. Apresenta-se a história do processo de emancipação do Congo e lança-se a questão: “A independência é algo acabado ou é um processo de luta contínua?”. A coleta das respostas às questões levantadas fará parte do processo avaliativo.

## **8. Duração:**

4 aulas, com duração de 45 a 50 minutos cada.

### **4.4 Aula-Oficina 2: O reino da Abissínia ou Etiópia, a única nação africana a manter sua soberania e a resistir a tentativas de ocupação imperialista, como a invasão italiana ainda no século XIX e ao qual levou a uma derrota histórica pelos italianos para os africanos;**

O Reino da Abissínia ou Etiópia — a única nação africana a manter sua soberania e resistir a tentativas de ocupação imperialista, como a invasão italiana ainda no século XIX, que resultou em uma derrota histórica dos italianos para os africanos.

#### **1. Tema:**

A história do antigo Reino da Abissínia ou Etiópia, sua resistência ao neocolonialismo durante os séculos XIX e XX e a influência cultural dessa nação africana na cultura brasileira.

#### **2. Identificação:**

A proposta constitui-se em uma oficina de ensino de História sobre o tema \*neocolonialismo e cultura afro-brasileira\*, com foco na resistência africana ao domínio capitalista europeu, por meio da história do Reino da Abissínia ou Etiópia e de sua influência cultural no Brasil.

O material exhibe textos de apoio que tratam dos eventos e/ou fatos históricos trabalhados e imagens que apresentam os principais atores envolvidos nos citados processos históricos. Além destes, selecionamos fontes escritas contemplando autores/as da historiografia atual, tanto brasileiros como estrangeiros, que trazem subsídios ao tema exposto. Para o trabalho com as fontes, elaboraram-se as questões de identificação e interpretação de textos e imagens.

As atividades permitem uma aula dialogada, análise crítica dos documentos, produção textual e expressão criativa dos/as estudantes.

#### **3. Justificativa:**

O que nos motivou a abordar o tema foi o fato de que a temática aparecia no manual didático analisado nesta dissertação sendo tratada de forma superficial. Isso nos levou a buscar ampliar modelos de análise e suprir lacunas, elaborando uma oficina que possa, de alguma maneira, contribuir para uma abordagem mais profunda da temática com estudantes do Ensino Fundamental II (Anos Finais).

O assunto em si não é novidade, sendo frequente nos manuais didáticos; todavia, a abordagem adotada por alguns materiais parece arranhar a superfície da temática, mesmo com os avanços das leis antirracistas e étnico-raciais. O ensino das guerras de ocupação na Etiópia e sua resistência histórica, bem como a influência cultural desses eventos na cultura afro-brasileira, visa fomentar nos/as estudantes uma compreensão crítica e identificativa, tornando o tema mais significativo.

#### **4. Contextualização:**

No ano de 2018, o Brasil descobriu que a civilização mais avançada do “mundo” ficava na África. Uma civilização que, inclusive, possuía um minério raríssimo e misterioso chamado \*vibranium\*, utilizado para fazer o escudo do super-herói Capitão América.

O “mundo” ao qual nos referimos é o MCU – \*Marvel Cinematic Universe\*, o universo cinematográfico da Marvel, e a nação mais avançada desse universo é Wakanda, uma nação misteriosa do continente africano governada pelo príncipe T’Challa, também conhecido como o super-herói Pantera Negra.

O filme, dirigido por Ryan Coogler, baseia-se na obra homônima em história em quadrinhos “Pantera Negra”, que estreou pela primeira vez em “Fantastic Four” nº 52 (julho de 1966), criada pelos escritores e editores Stan Lee (1922–2018) e Jack Kirby (1917–1994). Mas, e se dissermos aos nossos alunos que existiu uma “Wakanda” da vida real? Que essa “Wakanda” também se localizava no continente africano, era uma monarquia como sua homônima dos quadrinhos da Marvel e influenciou não só o continente africano, mas também o mundo e o Brasil?

Assim como Wakanda, essa civilização africana se destacou por sua riqueza cultural, organização política e desenvolvimento tecnológico surpreendente para a época. Seu legado é frequentemente silenciado pela narrativa eurocêntrica que predominou na construção da história mundial.

Contudo, pesquisas arqueológicas e estudos históricos vêm resgatando a grandiosidade dessas civilizações africanas pré-coloniais. Elas demonstram que o continente africano foi berço de impérios poderosos, com sistemas econômicos complexos e estruturas sociais bem definidas. Revelar essas histórias é fundamental para desconstruir estereótipos e promover uma visão mais justa da contribuição africana para a humanidade.

Foto 11 – Filme Pantera Negra



Fonte: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-130336/>

*segundo Estado no mundo a adotar oficialmente o cristianismo, precedendo Roma e antecedido unicamente pela Armênia*<sup>28</sup> (SERRANO & WALDMAN, p.218, *passim*). Foi o

<sup>28</sup> Segundo Serrano e Waldman, “Tradicionalmente se considera o ano 301 como o do batismo do povo armênio. Os abissínios tornaram-se cristãos em 335, com a conversão do rei Ezana de Aksum (Axum). Quanto ao Império Romano, embora o processo de oficialização do cristianismo tenha iniciado com o imperador Constantino pelo

primeiro a cunhar a cruz nas suas moedas (Idem). Os etíopes ainda resistiram ao avanço árabe islâmico no século VII, ainda que tenham mantido no geral boas relações com seus vizinhos muçulmanos algo que é mencionado até mesmo no Alcorão, livro sagrado do Islamismo. Em 1137, a dinastia Zagwe substituiu os axumitas e em 1270, Yekuno Amlak se torna imperador da Etiópia, fundando uma nova dinastia, os Salomônidas, que duraria até o século XX. Ainda no século XVI, a Etiópia resistiu aos missionários católicos portugueses. Como podemos ver, a Etiópia tem um longo histórico de resistência, organização estatal, identidade cultural e nacional.

A Etiópia, conhecida então na Europa como Abissínia, foi um dos dois únicos países africanos (o outro era a Libéria) a não sucumbir à colonização pelas potências europeias no fim do século XIX. Os etíopes enfrentaram tentativas de italianos de tomar o país. Como veremos, as raízes históricas do reino da Etiópia são muito antigas.

A Etiópia sempre constituiu uma representação emblemática do continente. Nos mapas antigos, Etiópia e África são sinônimos. Muitas prefigurações culturais, religiosas e políticas do mundo negro reportam a esse país: o movimento *Rastafari*, de origem jamaicana, defensor da unidade da África e dos direitos da diáspora negra, considera a Abissínia como o seu Monte Sião e o seu ex-imperador, Haile Selassié, como o seu mensageiro divino. A bandeira etíope originou toda uma linhagem de bandeiras africanas verdes, vermelhas e amarelas (caso do Benim, Senegal, Mali, Togo, Camarões, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Guiné-Conacry, Guiné-Bissau, Gana e inclusive a da RSA- República Sul-Africana), cores consideradas panafricanas. No movimento negro brasileiro, a Etiópia goza de prestigiosa presença, patente nas elaborações do seu imaginário. No que é decididamente muito significativo, a capital do país, Adis-Abeba, constituiu a sede da OUA e, atualmente, da União Africana (SERRANO & WALDMAN, 2008, p.219, *passim*).

Com a abertura do Canal de Suez, no Mar Vermelho, entre a porção africana do Egito e sua porção asiática, em 1869, não era mais preciso dar a volta à África para ir do oceano Índico à Europa, e a região do mar Vermelho ganhou enorme importância. O Reino Unido decidiu apoiar as ambições italianas na Etiópia, nem que fosse para fechar o vale do Nilo aos franceses, seus rivais no Egito, ocupado pelos britânicos em 1882. No início, a Etiópia recebeu bem os italianos. A Itália já havia colonizado a Eritreia, que dava acesso ao mar Vermelho, algo que a Etiópia perdera havia muito tempo. Com um país também cristãos controlando a Eritreia, a Etiópia esperava recuperar essa vantagem comercial. Governantes regionais também flertaram com a Itália, pensando obter apoio a suas próprias ambições ao trono.

---

Édito de Milão de 313, este somente foi completado em 380, sob o imperador Teodósio I, quando o cristianismo foi proclamado religião oficial do império (Ver a respeito Munro-Hay, 1991 *Apud* Idem, nota de rodapé 69).



**Foto 12** – Bandeira da Etiópia

Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Bandeira\\_da\\_Eti%C3%B3pia](https://pt.wikipedia.org/wiki/Bandeira_da_Eti%C3%B3pia)

Com a abertura do Canal de Suez, no Mar Vermelho, entre a porção africana do Egito e sua porção asiática, em 1869, não era mais preciso dar a volta à África para ir do oceano Índico à Europa, e a região do mar Vermelho ganhou enorme importância. O Reino Unido decidiu apoiar as ambições italianas na Etiópia, nem que fosse para fechar o vale do Nilo aos franceses, seus rivais no Egito, ocupado pelos britânicos em 1882.

No início, a Etiópia recebeu bem os italianos. A Itália já havia colonizado a Eritreia, que dava acesso ao mar Vermelho, algo que a Etiópia perdera havia muito tempo. Com um país também cristão controlando a Eritreia, a Etiópia esperava recuperar essa vantagem comercial. Governantes regionais também flertaram com a Itália, pensando obter apoio a suas próprias ambições ao trono. Entretanto, as intenções italianas iam além da cooperação econômica, revelando planos expansionistas que ameaçavam a soberania etíope. A partir desse contexto, surgiram tensões políticas e diplomáticas que culminaram em conflitos abertos. A resistência etíope fortaleceu-se sob a liderança do imperador Menelik II, que buscava unificar o país diante da ameaça estrangeira. Esses eventos antecederam a histórica Batalha de Ádua, símbolo da resistência africana frente ao imperialismo europeu.

A vitória etíope em Ádua, em 1896, foi um marco de grande importância para todo o continente africano, demonstrando que a colonização europeia não era inevitável. Esse triunfo fortaleceu o sentimento de identidade nacional e inspirou outros povos africanos a resistirem à dominação estrangeira. A Etiópia, ao preservar sua independência, tornou-se um símbolo de orgulho e resistência para as futuras gerações africanas.

Foto 13 – Mapa da Etiópia



Fonte: <https://www.fuiviagens.com.br/etiopia-mapa>

Em 1889, Menelik II se tornou imperador da Etiópia, mas quem é Menelik II? A esse respeito trouxemos o seguinte texto abaixo:

Nascido Sahle Miriam em 1844, Menelik II foi um dos maiores imperadores etíopes. Seu pai foi o príncipe Hailé Meleket, filho de Sahle Selassié, rei da região semiautônoma de Choa. Sua mãe era uma serva do palácio.

Ao se tornar imperador em 1889, Sahle Miriam assumiu o nome Menelik, Menelik I, o lendário fundador do país que se dizia ser filho do rei Salomão e da rainha de Sabá. Menelik II expandiu o Império Etíope até quase as fronteiras atuais. Hábil diplomata, com a reputação na Europa muito ampliada após a vitória em Adua<sup>29</sup>, ele fascinava os emissários estrangeiros e, assim, conseguia armas para seu exército. Menelik II se interessava muito por tecnologia e ficou encantado quando a rainha Vitória, do Reino Unido, lhe enviou um fonógrafo com uma mensagem gravada. Ele instalou os primeiros sistemas de telefone e telégrafo da Etiópia, construiu ferrovias e reintroduziu uma moeda nacional (o *birr*).

Menelik morreu em 1913, quatro anos após sofrer um derrame que tornou regente sua mulher, a imperatriz Taitu (AKPAN, Paula & et al, 2021, p.227, *passim*).

<sup>30</sup>Serrano denomina a região da batalha como Adowa e não Adua, como AKPAN.

Sem perder tempo, a Itália propôs um pacto a Menelik – o Tratado de Wuchale, escrito em italiano e amárico (a língua do grupo étnico dominante na Etiópia). O artigo XVII da versão em amárico dizia que Menelik “podia recorrer aos bons ofícios do governo italiano em seus negócios com outras potências estrangeiras”, mas o texto italiano usou a palavra “deve” em vez de “podia”, reduzindo a Etiópia a um protetorado. Ao descobrir essa diferença, Menelik renunciou o tratado.

*“Um inimigo que pretende destruir nossa terra natal e mudar nossa religião chegou, cruzando as fronteiras que Deus nos deu. Menelik II (Idem, ibidem)”.*

a) Menelik II e a Batalha de Adowa/Adua<sup>30</sup>

**Foto 14** – Menelik II e a Batalha de Adowa/Adua



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Menelique\\_II](https://pt.wikipedia.org/wiki/Menelique_II)

*Antevendo o assédio imperialista, o imperador Menelik II lançou vasto programa de modernização da Etiópia, equipando as suas tropas com armamentos modernos (SERRANO & WALDMAN, idem, passim). Sete anos depois, em 1896, a Itália invadiu a Etiópia a partir*

---

<sup>30</sup> Serrano denomina a região da batalha como Adowa e não Adua, como AKPAN.

da Eritreia, na Batalha de Adua ou Adowa. Convencido por agentes secretos eritreus que trabalhavam com Menelik de que a vitória seria fácil, o general italiano Oreste Baratieri decidiu lançar um ataque surpresa. Em 29 de fevereiro de 1896, ele dividiu seu exército, três colunas, que marcharam ao longo da noite. Ao nascer do sol, erros de leitura dos mapas deixaram uma coluna completamente isolada.

Somado a isso, Menelik foi informado do ataque e suas tropas estavam à espera. Os etíopes destruíram o exército italiano. Em alguns meses, a Itália foi obrigada a cancelar o Tratado de Wuchale e reconhecer a independência da Etiópia. Não seria a última vez que a Itália cruzaria o caminho do país africano.

Sobre a importância de Menelik II, em 1915 é lançado o jornal afro-brasileiro *O Menelik* é lançado dando voz a ativistas políticos negros no Brasil (AKPAN, Paula & et al, p.230, *passim*).

b) Hailé Selassié

**Foto 15 – Hailé Selassié**



Fonte: <https://aventurasnahistoria.com.br/noticias/reportagem/haile-selassie-o-homem-que-nao-queria-ser-deus.phtml>



O próximo imperador importante da Etiópia foi Hailé Selassié I. Coroado em 1930, ele substituiu o sistema tradicional de regiões semiautônomas por uma administração central. A primeira constituição moderna etíope, de 1931, deu ao imperador “poder supremo”, permitindo que Selassié fizesse reformas, mesmo com a oposição dos governos locais. Essas medidas foram interrompidas por uma segunda invasão italiana em 1935, quando o exército etíope foi suplantado por tropas italianas melhor equipadas, que ocuparam Adis-Abeba em 1936. Selassié fugiu para o exílio no Reino Unido.

Em outubro de 1935, a Itália de Mussolini afirmou seu imperialismo invadindo a região onde hoje é a Etiópia, no nordeste da África. Diante disso a Liga das Nações, orientada pela Inglaterra, proibiu os países-membros de comerciarem com a Itália. Essa proibição, porém, não afetou a economia italiana porque nações fortes, como os Estados Unidos e a Alemanha, que não faziam parte da Liga, continuaram a vender aos italianos matérias-primas essenciais como petróleo e carvão. A conquista da Etiópia pela Itália se consumou em 1936; com isso, ficava provado que a Liga das Nações era incapaz de assegurar a paz mundial (BOULOS JÚNIOR, 2018, p.121)<sup>31</sup>.

Em Memória D’África: A temática africana em sala de aula, Carlos Serrano e Maurício Waldman, nos fala do sonho fascista do Duce Benito Mussolini, de reconstruir o Império Romano, em 1936. Para destacar o militarismo da intervenção italiana, Serrano e Waldman nos dizem que

A virulência da invasão italiana foi notória. Procurando vingar a vexatória derrota diante do exército de Menelik II, quarenta anos antes, os italianos organizam um exército muito superior em soldados em poder de fogo. Dessa vez, reuniram mais de 200 mil homens, 6 mil metralhadoras, 700 canhões e 150 carros de combate. Com o apoio de dezenas de aviões de combate bombardeiros, a Itália detinha controle total do espaço aéreo. Por via das dúvidas, foi autorizado o uso de gás venenoso. Finalmente, a Etiópia, sendo um país sem litoral e isolado, não tinha como recorrer a auxílio externo. (SERRANO & WALDMAN. Memória D’África: A temática africana em sala de aula, P.239, *passim*).

Como que para demonstrar a mentalidade violenta por trás da dominação fascista italiana, os autores nos trazem a seguinte citação:

*Lancei um torpedo aéreo no centro de um grupo de cavaleiros abissínios, e o grupo foi se espalhando como uma rosa florescendo. Foi muito divertido* (Vittorio Mussolini, filho do Duce, descrevendo sua atuação como aviador militar na Etiópia em 1935). Idem, p.240, *passim*.

José Rivair Macedo em História da África, salienta que a dominação fascista engendrada pela Itália, se insere num contexto de neocolonialismo ao qual se mantém ligada as potências coloniais da própria Europa, e junta que *a invasão da Etiópia pelos italianos a serviço do*

<sup>31</sup> BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História sociedade & cidadania: 9º Ano: ensino fundamental: anos finais, 4. Ed, São Paulo: FTD, 2018.

*regime fascista de Benito Mussolini, em 1935, foi severamente condenada por organizações integradas por africanos. Não obstante, a ocupação durou até 1941, quando as forças fascistas começaram a sofrer derrotas dentro e fora da Europa.* (MACEDO, José Rivair. História da África, p.157, *passim*).

Esse acontecimento constitui um divisor de águas na história da consciência africana. A Etiópia era o mais antigo Estado formado no interior do continente, o único que conseguira até então manter sua independência e ser reconhecido no círculo das grandes nações. Era um símbolo positivo, uma espécie de bastião da soberania africana. Em várias partes da Europa e na América, as elites negras mobilizaram-se e organizaram uma vasta campanha de protesto contra a Itália e um boicote aos produtos italianos. Em toda parte, aumentaram as pressões sobre os impérios coloniais e seus agentes. (Op. Cit, Idem, *passim*).

Mais profundamente, José Rivair Macedo complementa sua percepção sobre a invasão fascista italiana a Etiópia. Aqui o autor nos escreve que:

A crise etíope revelou a dimensão da impunidade, a arrogância dos brancos e o tratamento desigual reservado aos negros pelos representantes de instituições internacionais, como a Liga das Nações – que pouco fez para impedir a ocupação daquele país soberano. Por outro lado, contribuiu para a conscientização política de membros das elites coloniais, que passaram a tomar parte mais ativa nas formas de contestação ao colonialismo. (Idem, *Ibidem*).

Na música do cantor e compositor brasileiro Edson Gomes, de nome “Etiópia”, o artista traduz na forma de um *reggae* a brutalidade da invasão italiana:

Etiópia

Canção de Edson Gomes

Quando Mussolini invadiu a Etiópia

Aquela batalha tão brutal

Sim, o general invadiu a Etiópia

Batalha sangrenta desigual

Ah ah ah

A Etiópia dos etíopes

Massacrada

A Etiópia dos etíopes

Lá na escola não contaram nada

Fizeram questão de esconder

Hoje eles passam como filhos do Deus bom

A gente vai passando como filhos do mau

Ah ah ah

A Etiópia dos etíopes

Brutalizada

A Etiópia dos etíopes

Quando Mussolini invadiu a Etiópia

Foi o rolo compressor esmagador

Com seu exército poderoso

Contra inofensivos guerreiros nativos

Ah ah ah

A Etiópia dos etíopes

Fuzilada

A Etiópia dos etíopes

Mussolini

Conquistador da Etiópia (Mussolini)

Rolo compressor da Etiópia

Quando Mussolini invadiu a Etiópia

Foi o rolo compressor esmagador

Com seu exército poderoso

Contra inofensivos guerreiros nativos

Ah ah ah

A Etiópia dos etíopes

Fuzilada

A Etiópia dos etíopes

Mussolini

Conquistador da Etiópia (Mussolini)

Rolo compressor da Etiópia

Fonte: [Musixmatch](#)

Compositores: Edson Silva Gomes

Quando voltou à Etiópia, em 1941, Selassié continuou a modernizar o país, melhorando a educação e o policiamento, e ao mesmo tempo aumentando seu poder pessoal. Isso incluiu o

controle sobre a diversidade étnica e a imposição da identidade amarida no país. Rebeliões eclodiram nos anos 1960 e o governo de Selassié se enfraqueceu. Em 1974, falhou no combate a uma grave fome. Entre ferozes protestos de rua, perdeu o apoio do exército e, em setembro de 1974, foi deposto por um comitê militar, encerrando a dinastia Salomônida. Em 1975, Hailé Selassié é assassinado.

Em 1975, o Derg, governo etíope comunista abole a monarquia. Entre 1982 e 1983, uma fome devastadora na Etiópia causou 1,2 milhão de mortes, em 1991, a Frente Democrática Revolucionária do Povo Etíope toma o poder. Ela vence a primeira eleição multipartidária do país, em 1995.

### **c) Hailé Selassié e o Rastafari.**

O Rastafári é um movimento político e religioso influenciado por histórias bíblicas e ideias panafricanas que surgiu na Jamaica, uma ilha do Caribe, nos anos 1930. Os rastafáris creem que a escravidão forçada de africanos por europeus no século XIX, que levou ao exílio daqueles ao redor do mundo, resultou numa “pressão para baixo” (opressão) dos negros. Quando essa subjugação terminar, eles acreditam, todos os africanos voltarão à sua terra-mãe – a Etiópia.

Em 1920, o líder político jamaicano Marcus Garvey declarou que um “rei negro” seria coroado e que ele seria um “Redentor”. Em 1930, dez anos depois, Hailé Selassié I se tornou imperador da Etiópia. Tanto a profecia de Garvey como a posse de Selassié levaram à fundação do movimento Rastafári, de Ras Tafari, o nome de Hailé Selassié antes de ser coroado imperador. Os adeptos o consideram o “Messias negro”, enviado para “salvar o povo africano”.

Em 1966, Hailé Selassié visitou a Jamaica. Ele convida os rastafáris a mudar-se para Shashamane, na Etiópia, e cerca de 2000 deles emigraram. A data da visita, 21 de abril, se torna um dia santo rastafári conhecido como Grounation Day.

Em 2019, há cerca de 1 milhão de rastafáris no mundo todo. Dos que foram da Jamaica para a Etiópia restam cerca de 200. O Rastafári se espalhou pelo mundo através da música reggae, graças em grande parte ao músico jamaicano rastafári Bob Marley. Além de um sistema de crenças, é um modo de vida que tem a paz como o foco principal e inclui meditação e oração, o uso de cabelos longos e naturais (com frequência em dreadlocks) e uma dieta “I-tal” (natural, livre de carne e comidas processadas). Esse movimento também carrega uma forte dimensão espiritual e política, marcada pela valorização da cultura africana e pela luta contra a opressão racial e ideias de resistências em diferentes partes do mundo.



## 5. Objetivo:

Abordar, por meio de distintas fontes, a presença europeia no continente africano e a participação das populações africanas nos processos de independência em África.

## 6. Objetivos específicos:

- Propiciar uma análise crítica do neocolonialismo e dos processos de emancipação política do continente africano.
- Possibilitar uma leitura crítica de fontes distintas.
- Reconhecer e avaliar como se deu as diferentes formas de resistência africana ao domínio colonial europeu.
- Estimular a participação ativa dos/as estudantes por meio de exposições orais, produção escrita, pesquisa de campo e a iniciativa criativa.

## 7. Metodologia

A proposta está organizada com a apresentação das imagens, atividades de identificação e interpretação iconográfica, sugestão para a elaboração de hipóteses, textos de apoio, atividades de comparação de fontes e verificação das hipóteses e atividades conclusivas.

A apresentação das imagens dependerá dos recursos e das possibilidades de cada unidade de ensino e/ou professores: impressos, slides tendo-se o cuidado de exibir as mesmas as mais nítidas possíveis. Com a primeira imagem (imagem 1), coloca-se a seguinte pergunta: “- **Vocês conhecem o filme Pantera Negra?**” e em seguida apresenta-se uma breve história da obra de HQ Pantera Negra e sobre o reino fictício de Wakanda. Se for possível para o docente, utiliza-se o recurso audiovisual e a exibição do filme homônimo.

Com a segunda imagem, levanta-se o questionamento: “- **Vocês conhecem a história da Etiópia?**” e apresentasse a história da Etiópia e sua história de resistência ao neocolonialismo. Aqui se poderia fazer comparativos entre o reino de Wakanda e o reino da Etiópia. Para falar sobre a ocupação da Etiópia pelas forças italianas, é recomendado o uso do recurso audiovisual da música “Etiópia” de Edson Gomes, no qual seriam divididos grupos de até 5 pessoas e entregues cópias da letra da composição. A ideia é que os alunos possam escutar a música e depois se seguir um debate sobre a interpretação da mesma pelo alunado, apresentando em seguida a história da ocupação italiana na Etiópia.

Por fim, se apresentará a história do movimento rastafari e a correlação da cultura brasileira com a Etiópia. Será apresentado a história de como a Etiópia teve seu impacto cultural na cultura afro-brasileira e mundial e será lançada a seguinte questão: “- **As lutas contra a desigualdade e a opressão são algo acabado ou são um processo de luta continua?**”. A colheita das respostas as questões levantadas farão parte do processo avaliativo.

**8. Duração:** 4 aulas, 45 a 50 minutos cada.

## CONCLUSÃO

Em nosso trabalho pudemos estudar com uma proximidade única o nosso objeto de estudo, pois enquanto professores, trabalhamos com o nosso objeto de estudo todos os dias, com as mais diferentes classes de alunos, ao longo dos últimos 8 anos. Nesse meio tempo nós passamos por três PNLDs, por dois anos de curso de mestrado, por várias conversas de colegas de profissão a respeito da visão dos autores estudados. Enfim, tivemos oportunidades de por meio de vivências e estudos construirmos uma visão de mundo acerca de nosso estudo.

O que queremos dizer é que, previsivelmente, não existe uma visão imparcial da ciência. Sendo assim, nós admitimos a nossa parcialidade a respeito do nosso objeto de estudo. Todavia, queremos destacar que ainda que tenhamos apresentado uma visão parcial, o nosso campo de estudo não se esgota com essa pesquisa, nem tampouco se mistura com nossas convicções pessoais. Procuramos aqui manter o profissionalismo científico e o rigor metodológico em nossa pesquisa acadêmica.

Em nossa introdução apresentamos a nossa problemática de pesquisa ao qual definimos da seguinte forma: Que possibilidades de narrativas históricas sobre a África contemporânea as legislações brasileiras sobre relações étnico-raciais provocaram nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental II em Pernambuco?

Em nossa introdução discutimos como essa problemática se encaixava dentro da coleção didática escolhida pelo município de Jaboatão dos Guararapes, que representa para nós um microcosmo da educação pernambucana, ou pelo menos, da rede de ensino da região metropolitana do Recife. Nosso objetivo geral é problematizar e analisar as narrativas históricas sobre a África contemporânea nos livros didáticos utilizados em escolas do Ensino Fundamental II da prefeitura de Jaboatão dos Guararapes e analisar o ensino de história da África contemporânea na mesma rede de ensino. Como objetivos específicos elencamos três que são: 1. Problematizar e analisar as narrativas históricas sobre a África contemporânea nos livros didáticos utilizados em escolas do Ensino Fundamental II da prefeitura de Jaboatão dos Guararapes; 2. Analisar o conteúdo presente nos livros didáticos de História utilizados no Ensino Fundamental II (BOULOS, 2020), na referida rede municipal, verificando inovações ou limitações nas narrativas sobre a África; 3. Discutir como a legislação brasileira criou possibilidades e delimitações sobre o ensino de história da África contemporânea.

Em nosso primeiro capítulo intitulado “Entre o Arokin e o Griot: O que é a decolonialidade e seus múltiplos significados na educação para as relações étnico-raciais no ensino de História?”, nos propusemos a discutir os múltiplos significados do termo decolonialidade, suas

repercussões em termos legais e nas formas como é interpretada o ensino de História, partindo tanto de experiências pessoais como de debates levantados sobre a decolonialidade e o papel do livro didático nas expressões daqueles grupos que se tornaram “oprimidos” por meio de outros que se fizeram “opressores” por autores como Anderson Ribeiro de Oliva, Marta Elisa Teté Ramos, Aníbal Quijano, Elison Antonio Paim, Maria Helena Marques Araújo e outros.

No segundo capítulo intitulado “Capítulo 02: Jaboatão dos Guararapes, um município do Nordeste brasileiro”, realizamos uma análise da rede municipal de ensino ao qual é o objeto de nosso estudo, o município de Jaboatão dos Guararapes, pertencente a Região Metropolitana do Recife (RMR) em Pernambuco. Escolhemos esse município por ser o nosso espaço primário de vivência na prática docente há pelo menos 11 anos, ao qual nos domiciliamos há pelo menos 37 anos, local onde então tivemos mais intimidade de conhecer e trabalhar em todos esses anos. Assim, na primeira parte desse texto nos ocupamos em trazer as descrições do seu espaço físico e potencial socioeconômicos, de forma a trazer um panorama geral do nosso objeto de estudo. Na segunda parte do capítulo nos debruçamos em uma análise do Referencial Curricular do Município de Jaboatão dos Guararapes, documento norteador da educação pública municipal, e sua relação com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), na esfera federal, e o Currículo de Pernambuco para o Ensino Fundamental, na esfera estadual, além das para a Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino da História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 03/2004, Resolução CNE/CP nº 01/2004 e Parecer CNE/CEB nº 14/2015).

No “Capítulo 03: O livro didático, perspectivas e decolonialidade em sala de aula” retornamos nossa análise sobre a coleção de livros didáticos História: Sociedade & Cidadania sob as perspectivas das diretrizes do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), das já citadas Leis de Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino da História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 03/2004, Resolução CNE/CP nº 01/2004 e Parecer CNE/CEB nº 14/2015) e sob como essa coleção em específico se insere no tratamento dado as práticas discursivas que objetivam romper os liames de uma visão de colonialidade com a produção cultural em sala de aula. Para isso, escolhemos como objeto a forma como é retratada os seguintes episódios da história africana: a Primeira Guerra Mundial, a Segunda Guerra Mundial e as lutas pelos processos de independência.

No “Capítulo 04: Projeto de Intervenção”, apresentamos o nosso projeto de intervenção que tem como base uma proposta de formação continuada para professores das redes públicas do Estado de Pernambuco, nosso público de interesse em nosso estudo, e nos propusemos a

elaboração de aulas oficinas, com o uso de imagens e fontes escritas, para o ensino da História da África, sendo elas apresentando duas propostas de aula-oficinas a respeito da temática da África Contemporânea: 1. Ocupação belga na bacia do rio Congo e a luta pela independência do Congo, 2. O reino da Abissínia ou Etiópia, a única nação africana a manter sua soberania e a resistir a tentativas de ocupação imperialista, como a invasão italiana ainda no século XIX e ao qual levou a uma derrota histórica pelos italianos para os africanos.

Em nossa pesquisa podemos verificar que a coleção didática por nós analisada segue as orientações das normatizações legais estabelecidas pelas normas da BNCC, PNLD, e das citadas leis para as relações étnico raciais (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 03/2004, Resolução CNE/CP nº 01/2004 e Parecer CNE/CEB nº 14/2015) todavia a escolha de conteúdo não é isenta de disputas de interesses, que podem refletir disputas políticas de momento ou discussões acadêmicas presentes a época da escrita e publicação dos livros didáticos. Isso reflete em escolhas advindas tanto de orientações do PNLD como decisões editoriais, o que nos leva a conclusão que certos silêncios ou não ditos presentes nos livros didáticos advém de consequências dessas mesmas decisões editoriais.

Assim a dimensão da História pública se faz presente não só nos cenários acadêmicos, mas no chão das salas de aula, ao qual repercute informações advindas das Universidades, que podem ou não, chegar ao grande público, e por vezes, podem vir enviesadas, deturpadas ou mesmo não chegar ao alunado. Assim sendo, ganha especial importância os processos contínuos de formação continuada de professores realizadas pelas redes de ensino público, bem como as formações profissionais dos professores ou pós-graduações. Nossas propostas de aulas – oficinas visam ser ofertadas em programas de formação continuada de professores do Ensino Fundamental II, em turmas do 6ª aos 9º anos, particularmente para turmas dos 8º e 9º anos. Queremos com isso oferecer uma contribuição, ainda que humilde, aos nossos colegas de profissão para tentar suprir deficiências tanto de formação quanto de material didático de rede de ensino.

## REFERENCIAS

AKPAN, Paula; et al. *O livro da história negra*. Consultoria editorial de Nemata Blyden. Tradução de Maria da Anunciação Rodrigues. 1. ed. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2021. (As grandes ideias de todos os tempos). ISBN 9786559870219.

BARBOZA, Adinaly Pereira. *Interculturalidade e decolonialidade no currículo de História: olhares para a reeducação étnico-racial em turmas dos anos finais do ensino fundamental*. 2021. 162 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Pernambuco, CFCH, Recife, 2021. Orientadora: Eleta de Carvalho Freire. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/44243>. Acesso em: 29 out. 2025.

BELONI DE PAULA, Josiane; ANTONIO PAIM, Elison. Pedagogia decolonial: práticas de resistências negras. *Revista Fórum Identidades*, Itabaiana: Universidade Federal de Sergipe, v. 32, n. 1, p. 61–79, jul.–dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/150>. Acesso em: 04 ago. 2025.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História, sociedade & cidadania: 6º ano: ensino fundamental: anos finais*. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018. ISBN 9788596020558.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História, sociedade & cidadania: 7º ano: ensino fundamental: anos finais*. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018. ISBN 9788596020572.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História, sociedade & cidadania: 8º ano: ensino fundamental: anos finais*. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018. ISBN 9788596020596.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História, sociedade & cidadania: 9º ano: ensino fundamental: anos finais*. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018. ISBN 9788596020619.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988. Art. 206. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10650554/artigo-206-da-constituicao-federal-de-1988>. Acesso em: 04 ago. 2025.

BRASIL. Decreto n. 4.886, de 20 de novembro de 2003. *Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PNPIR e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, 21 nov. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4886.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4886.htm). Acesso em: 04 ago. 2025.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Art. 3º. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11697014/artigo-3-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>. Acesso em: 04 ago. 2025.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 29 out. 2025.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. *Altera a Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática*

“História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, 11 mar. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 08 ago. 2025.

GARCIA, Fabrício. *Quais são os limites da liberdade de cátedra?* 11 dez. 2019. Disponível em: <https://www.qstione.com.br/blog/artigos/quais-sao-os-limites-da-liberdade-de-catedra>. Acesso em: 29 out. 2025.

MAWON ORG. *Griots: os guardiões das palavras*. Disponível em: <https://www.mawon.org/post/griots-os-guardi%C3%B5es-das-palavras>. Acesso em: 08 ago. 2025.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. 2. ed. rev. São Paulo: Selo Negro, 2008.

PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. *O pensamento decolonial no horizonte de combate à violência epistemológica e/ou ao epistemicídio no ensino de História. Intellectus*, Rio de Janeiro, ano XX, n. 1, p. 16–33, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/intellectus/article/view/60983>. Acesso em: 08 ago. 2025.

MACEDO, José Rivair. *História da África*. 1. ed., 6. reimpr. São Paulo: Contexto, 2020.

MULLET PEREIRA, Nilton; PAIM, Elison Antonio. *Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 32, n. 66, p. 1229–1253, set./dez. 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/40152>. Acesso em: 08 ago. 2025.

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. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9051709>. Acesso em: 09 ago. 2025.

OLIVA, Anderson Ribeiro; PANTOJA, Selma Alves. *Lições sobre a África: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário ocidental e o ensino de história da África no mundo atlântico (1990–2005)*. 2007. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

OLIVEIRA DA SILVA, Matheus. *Base Nacional Comum Curricular: a história disputada em duas versões. Revista do Lhiste*, Porto Alegre, v. 5, n. 7, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/75364>. Acesso em: 09 ago. 2025.

PREFEITURA DO JABOATÃO DOS GUARARAPES. *Referencial Curricular de Jaboatão dos Guararapes*. Jaboatão dos Guararapes, nov. 2020.

SERRANO, Rubem; WALDMAN, Djalma. *Memória D’África: a temática africana em sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SQUINELO, Ana Paula; DOCKHORN, Vera Lúcia Nowotny (orgs.). *Aulas-oficina de História: temas para o ensino da Guerra do Paraguai/Guerra Guasu – sujeitos/as, cotidiano e Mato Grosso*. Coleção Lume, v. 1. 1. ed. Cuiabá: 2024. 216 p. il. color. PDF.

TETÉ RAMOS, Maria Elisa. *Livro didático, currículo escolar e história pública: futuro do pretérito*. *História & Ensino*, Londrina, v. 24, n. 2, p. 217–259, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/35217>. Acesso em: 09 ago. 2025.