

**PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS**

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS**

**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**GISELE MARIA BELOTO**

**MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA COM VISTA À LEI Nº 10.639/03: UMA  
CONSTRUÇÃO DE POLÍTICA EDUCACIONAL**

**CAMPINAS**  
**2019**

**GISELE MARIA BELOTO**

**MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA COM VISTA À LEI Nº 10.639/03: UMA  
CONSTRUÇÃO DE POLÍTICA EDUCACIONAL**

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientador: Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino

**PUC-CAMPINAS**

**2019**

Ficha catalográfica elaborada por Andréa Ribeiro Alves Bonfim CRB 8/6973  
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

960  
B452m

Beloto, Gisele Maria

Material didático de uma história com vista à Lei nº 10.639/03: uma construção de política educacional / Gisele Maria Beloto. - Campinas: PUC-Campinas, 2019.

214 f.: il.

Orientador: Artur José Renda Vitorino.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2019.

Inclui bibliografia.

1. África - História. 2. Material didático. 3. Cultura Afro-Brasileira. I. Vitorino, Artur José Renda. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD - 22. ed. 960

**GISELE MARIA BELOTO**

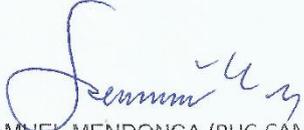
**MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA COM VISTA À LEI Nº  
10.639/03: UMA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICA EDUCACIONAL**

Este exemplar corresponde à redação final  
da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-  
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 09 de dezembro de 2019.

  
DR ARTUR JOSE RENDA VITORINO  
Presidente (PUC-CAMPINAS)

  
DR ANDERSON RIBEIRO OLIVA (UNB)

  
DR SAMUEL MENDONÇA (PUC-CAMPINAS)

Dedico esse trabalho aos meus pais, que tanto me apoiaram, apesar de não gostarem de História.

## AGRADECIMENTOS

Às forças do universo,

E todas as energias que estiveram presente comigo, cada religiosidade a qual já tive a oportunidade e prazer de conhecer em minha vida a qual conspiraram ao meu favor, acolhendo-me e estimulando a minha tranquilidade e paz interior.

Aos meus pais, Antônio Carlos Beloto e Ema Geni Savioli Beloto,

Pelo amor, incentivo e apoio, mesmo ambos não gostando de História, por ser a disciplina responsável pelas reprovações no ginásio e responsável por desistirem dos estudos.

Ao Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino,

Pelas orientações, dedicações, leituras de inúmeras versões desta pesquisa, pelos incentivos, pelos cafés e prosas.

Ao Prof. Dr. Anderson Ribeiro Oliva,

Pelas participações nas bancas de qualificação e defesa, observações e todas as sugestões pertinentes ao meu trabalho.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lúcia Helena Oliveira Silva,

Pela participação na banca de qualificação, observações e todas as sugestões pertinentes ao meu trabalho.

Ao Prof. Dr. Samuel Mendonça,

Pela participações na banca de defesa, observações e todas as sugestões pertinentes ao meu trabalho, sobretudo durante as aulas do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas,

Pelas contribuições e reflexões dadas em aula e incentivos à presente pesquisa.

Aos meus amigos,

Pelo carinho, incentivo, apoio e que por diversas vezes me ouviram com muita paciência meus receios e inseguranças.

“Glória a todas as lutas inglórias,  
que através da nossa história não  
esquecemos jamais”  
(João Bosco, 1975).

## RESUMO

BELOTO, Gisele Maria. **Material didático de história com vista à Lei nº 10.639/03**: Uma construção de Política Educacional. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2019.

A implantação da lei nº 10.639/03, na qual exige a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica, o Ministério da Educação reconheceu esses temas como lacunas no ensino, sendo necessário a pressão de grupos sociais, sobretudo, a do movimento negro para o uso do poder legislativo e correção desse hiato educacional. A hipótese a ser testada é que as divergências historiográficas e suas contribuições na formação do território brasileiro a partir da história da África subsaariana e as influências da escravidão islâmica não são contempladas pelos livros didáticos. Foi constatado, por meio da revisão bibliográfica, que mesmo com os devidos esforços a partir da obrigatoriedade da lei nº 10.639/03, as divergências historiográficas, história da África subsaariana e as influências e transformações do conceito de escravidão são pouco contempladas nos livros didáticos. Como também, notou-se a permanência de conteúdos textuais com estereótipos negativos e eurocêntricos. Desta forma, o objetivo desta pesquisa foi a elaboração, construção e de exposição de um futuro material didático a ser escrito, que poderá se transformar em política pública, representado de forma paradidática que permita auxiliar os professores e alunos ter subsídios e acessos ao debate historiográfico, no sentido de mostrar o papel dos africanos como sujeitos na formação de sua própria historicidade. A exposição didática visou utilizar o debate historiográfico como ferramenta para valorizar a acuidade conceitual e das fontes históricas, constituídas pelas impressões causadas pela Nzinga Mbande aos portugueses a partir de Giovanni Cavazzi. Pela metodologia de Adalberto Marson, foi realizado a análise das fontes históricas em relação a seu conteúdo, no sentido de por meio de procedimentos históricos reconstituir as narrativas cujo efeito é mostrar que os africanos foram os protagonistas históricos de seu continente.

**Palavras-chave:** Ensino de História; Conteúdos do Livro Didático; Políticas Públicas; Historiografia; História da África; Lei nº 10.639/03

## ABSTRACT

BELOTO, Gisele Maria. **History textbook with a view to Law No. 10,639 / 03: A Construction of Educational Policy.** 2019. Dissertation (Master in Education) - Graduate Program in Education, Pontifical Catholic University of Campinas, Campinas, 2019.

The implementation of Law No. 10,639 / 03, which requires the inclusion of African and Afro-Brazilian history and culture in Basic Education, the Ministry of Education recognized these issues as gaps in education, requiring pressure from social groups, especially, the black movement for the use of legislative power and correction of this educational gap. The hypothesis to be tested is that historiographical divergences and their contributions to the formation of Brazilian territory from the history of sub-Saharan Africa and the influences of Islamic slavery are not contemplated by textbooks. It was found, through the bibliographic review, that even with the due efforts from the obligatory of the law nº 10.639 / 03, the historiographical divergences, history of sub-Saharan Africa and the influences and transformations of the concept of slavery are little contemplated in the textbooks. As well as, it was noted the permanence of textual content with negative and Eurocentric stereotypes. Thus, the objective of this research was the elaboration, construction and exposition of a future textbook to be written, which could be transformed into public policy, represented in a paradigmatic way that allows teachers and students to have subsidies and access to the historiographical debate, to show the role of Africans as subjects in shaping their own historicity. The didactic exhibition aimed to use the historiographical debate as a tool to value the conceptual and historical sources acuity, constituted by the impressions caused by Nzinga Mbande to the Portuguese from Giovanni Cavazzi. Using the methodology of Adalberto Marson, the historical sources were analyzed in relation to their content, in the sense that through historical procedures reconstruct the narratives whose effect is to show that Africans were the historical protagonists of their continent.

**Keywords:** History teaching; Textbook Contents; Public policy; Historiography; History of Africa; Law No. 10,639 / 03

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – #TheAfricaTheMediaNeverShowsYou .....	160
<b>Figura 2</b> – #TheAfricaTheMediaNeverShowsYou .....	161
<b>Figura 3</b> – #TheAfricaTheMediaNeverShowsYou .....	161
<b>Figura 4</b> - Mercado de escravos, gravura do livro Al Maqamat, de Al-Hariri, séc. XIII.....	170
<b>Figura 5</b> – Queen Nzinga Mbande (Anna de Sousa Nzinga) .....	177
<b>Figura 6</b> – Mapa de Congo e Angola.....	178
<b>Figura 7</b> - Marvelous warrior is Nzinga Mbande, queen of Ndongo and Matamba in the 17th century (Maravilhosa guerreira é Nzinga Mbande, rainha de Ndongo e Matamba no século 17).....	182
<b>Figura 8</b> – A audiência da embaixadora Jinga com o governador português de Luanda....	186
<b>Figura 9</b> - Inimiga dos portugueses, de Salvador de Sá e dos brasílicos em Angola, Jinga (1582-1663), a grande guerreira africana, segue com seu séquito de músicos, favoritas e oficiais, portando arco e a machadinha dos jagas. ....	190
<b>Figura 10</b> - Sequência do curso de capoeira regional do mestre Bimba.....	192
<b>Figura 11</b> - Queen Njinga Mbande.....	193
<b>Figura 12</b> - Filme Njinga, Rainha de Angola .....	194
<b>Figura 13</b> – Njinga a Mbande: Rainha do Ndongo e do Matamba .....	194

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Tráfico de escravos transaariano (650-1600).....	171
<b>Tabela 2</b> - Volume de partidas transatlânticas de escravos por região africana e por período de anos, 1519-1867 (em milhares).....	171

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anped (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação)

ANPUH (Associação Nacional dos Professores Universitários de História)

BNCC (Base Nacional Comum Curricular)

CEAO-UFBA (Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia)

CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas)

Consed (Conselho Nacional de Secretários da Educação)

COPENE (Congresso de Pesquisadores Negros do Brasil)

FFLCH (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras)

IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro)

INRP (Institut National de Recherche Pédagogique)

NEAB (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros)

PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais)

Pnad Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua)

PNLD (Programa Nacional do Livro Didático)

PSDB (Partido da Social Democracia Brasileiro)

PT (Partido dos Trabalhadores)

SAIN (Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional)

SEF (Secretaria de Educação Fundamental)

SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial)

Undime (União Nacional de Dirigentes Municipais da Educação)

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	14
1 ENSINO DE HISTÓRIA E ESTADO BRASILEIRO: PROJETO PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL .....	20
1.1 LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA COMO INSTRUMENTO DE ENSINO NO BRASIL .....	45
1.2 LIVRO DIDÁTICO E A HISTÓRIA DA ÁFRICA .....	55
2 A LEI Nº 10.639/03 COMO POLÍTICA PÚBLICA ANTIRRACISTA: CONCEITOS E DEBATES .....	77
2.1 A EFETIVIDADE DA LEI Nº 10.639/03 .....	87
2.2 LIVRO DIDÁTICO E POLÍTICAS PÚBLICAS .....	92
3 DEBATE HISTORIOGRÁFICO & DIÁLOGOS .....	100
3.1 CONCEITOS E O DEBATE HISTORIOGRÁFICO .....	103
3.2 - NZINGA Mbandi: “CANIBAL, ARDILOSA E ASTUTA” .....	122
3.3 BREVES CONSIDERAÇÕES .....	145
4 CONCEPÇÃO DA HISTÓRIA & MATERIAL DIDÁTICO SOBRE A HISTÓRIA DA ÁFRICA: ATELÊ DO ALUNO .....	147
4.1 Material Didático: Introdução .....	155
4.1.1 O que você sabe sobre as Áfricas? .....	160
4.1.2 O que é África? .....	161
4.1.3 Escravidão na África .....	165
4.1.4 Expansão e conquista Árabe no norte da África e o tráfico traansariano: Transformações do conceito de Escravidão na África. ....	168
4.1.5 Comércio de escravizados pelo Atlântico .....	172
4.1.6 Algumas considerações .....	176
4.1.7 Nzinga Mbandi .....	177
4.1.8 Nzinga Mbandi e sua influência post-mortem .....	191
4.1.9 Considerações .....	195
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	197
6 FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	203

## INTRODUÇÃO

Desde a fundação do IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro), em 1838, as suas pesquisas tinham como fim precípua a formação da identidade nacional, uma vez que havia a necessidade de estabelecer um elemento de coesão na nação recém independente. Por meio de um concurso do IHGB, Von Martius (1844) o venceu pelo texto programático “Como se deve escrever a História do Brasil” em 1844.<sup>1</sup> Von Martius (1844, p. 382), pela sua tópica retórica, instaurou a interpretação de que o Brasil e os brasileiros são resultados “[...] do encontro, da mescla, das relações mutuas e mudanças d’essas tres raças”: a indígena, a europeia e a africana; as quais contribuíram, em um movimento histórico centrípeto, para a formação do Brasil. Esta contribuição não foi homogênea, pois para Von Martius (1844, p. 382) foi o português “[...] que deu as condições e garantias moraes e phisicas para um reino independente; que o portuguez se apresenta como o mais poderoso e essencial motor”.

Essa tópica retórica influenciou as narrativas históricas posteriores, ao destacarem o português como motor principal no sistema de influências, que resultaram na solidificada ideia de que é a civilização europeia o principal vetor na formação da identidade nacional brasileira. Desta forma, as contribuições africanas e indígenas não tiveram relevante peso na composição da nação brasileira. Nota-se, assim, que o eurocentrismo esteve presente durante o século XIX, também influenciando grande parte do século XX, tal como o racismo científico. De acordo com Costa (2006), o discurso acerca do racismo científico legitimavam as hierarquias sociais no contexto da construção da nação. Os indígenas e os negros eram identificados como intelectualmente inferiores e, “[...] portanto, uma incapacidade imutável para fazer parte da nação progressista e moderna que se queria construir” (COSTA, 2006, p. 134).

Para Lefort (1979), houve certas dificuldades dos autores do século XIX de averiguar, para fora de suas fronteiras racionalistas, as sociedades erroneamente consideradas como “sem história”. O exemplo mais forte era Hegel, pois ele considerava que havia sociedades que não constituíram um “Estado” – elemento

---

<sup>1</sup> O texto foi escrito em 1843, mas publicado em 1844 na Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, v. 6, n. 24, p. 381-403.

este, primordial para o sujeito desenvolver a autoconsciência. Essas sociedades não teriam quase nada a contribuir para a História, pois eram sociedades a-históricas.

Em contraponto, as sociedades que possuíam histórias – lê-se: sociedades europeias – se movimentaram a partir de uma linha condutora progressista. A partir dessa visão eurocêntrica, está dada a necessidade de evidenciar as diferentes formas de devir dessas sociedades, nas quais se inserem, de uma forma específica, no espaço e tempo, em um movimento diferente daquela formulada pelo mundo ocidental (LEFORT, 1979). Nesta perspectiva, há a relevância de estudar e divulgar o conhecimento africanista com o fim de valorizar sua historicidade como parte significativa da História mundial. Julga-se também de extrema relevância tal conhecimento para compreender a formação histórica do Brasil, pois para essa compreensão da identidade nacional faz-se necessário compreender as Áfricas em sua pluralidade. Da mesma forma que, desconstruir esses estereótipos da narrativa colonial e que influenciou a função de pensar-se História, uma vez que “[...] as imagens legadas pelo discurso colonial, encapsulou a África dentro de uma perspectiva que a condenou a ser o espaço sem História” (AZEVEDO, 2016, p. 240).

Entende-se que tanto o eurocentrismo e racismo científico amplamente promovidos durante o século XIX e até a metade do século XX ainda possuem resquícios na sociedade brasileira. No campo do ensino de história, esses resquícios se acumulam especialmente no material didático de história que circula nas escolas brasileiras. Diante desse cenário, o Ministério da Educação rompe o posicionamento neutro em relação aos danos históricos causados à população afrodescendentes durante séculos, tal como a ruptura com as narrativas eurocêntricas e culturalmente homogêneas na educação, com a execução da lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Foi por meio de pressões de ativistas na luta antirracista e do movimento negro que o Estado reconheceu e buscou corrigir os mecanismos racistas presente na educação nacional. Portanto, foi pela força de lei que a história da África e de afro-brasileiros tornaram-se obrigatórias no Ensino Básico, como um fator histórico necessário para compreender a formação do Brasil, e não exclusivamente a Europa.

A respeito, especificamente, à questão jurídico-normativa das políticas de ação afirmativa, a Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, a Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação, a Lei Federal nº 11.645, de 10 de março de 2008, e o Parecer CNE/CP nº 03/2004, determinam que o tema seja tratado nos

estabelecimentos de ensino. Todavia, por lei *stricto sensu*, a disciplina não é obrigatória nos cursos de graduação, que são o *locus* da formação do docente e de sua preparação para trabalhar o tema no ensino infantil e básico. Tal quadro aponta a distância entre o que é proclamado e o que é realizado para efetivar o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2005).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2005), a lacuna é evidenciada ao afirmar – quanto ao conteúdo de história e cultura afro-brasileira e africana - “[...] que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais”. (BRASIL, 2005, p. 13). Ou seja, mesmo que a lei não tenha estabelecido, “convém” que a história da África e cultura afrodescendente seja contemplada em cursos de graduação em licenciatura para a efetivação da lei.

Desta forma, o objetivo dessa dissertação é a elaboração, construção e de exposição de um futuro material didático a ser escrito, que poderá se transformar em política pública, representado de forma paradidática sobre a história da África no sentido de trazer à tona o debate historiográfico controverso sobre a escravidão existente nesse continente no período anterior ao século XIX, e portanto anterior à colonização europeia. A hipótese a ser testada é que as divergências historiográficas e suas contribuições na formação do território brasileiro a partir da história da África subsaariana e as influências da escravidão islâmica não são contempladas nos bancos escolares.

Para fins de compreensão, os conceitos trabalhados nesta exposição partem do sentido retirado em Kant (1998), que entende que para a formulação de conceitos (representação do geral) há a necessidade de passar pela intuição (percepções – representação singular/particular). Os termos utilizados podem ter sentidos variados de acordo com contextos e implicações, como, por exemplo, o conceito de *escravo(a)* ou *escravizado* (africano escravizado no Brasil, escravizado pelo islamismo, “escravo” na historicidade anterior à colonização europeia, o qual possui um debate extenso, entre outros), nas palavras de Kant (1998, p. 159):

Todos os conhecimentos, isto é, todas as representações conscientemente referidas a um objeto são ou intuições ou conceitos. A intuição é uma representação singular; o conceito, uma representação universal ou representação refletida.

O conhecimento por conceitos chama-se pensar.

Parte-se da intuição para chegar ao conceito – atribuindo-o a um caráter geral, na construção do conhecimento, neste caso, a palavra africano é um conceito (representação universal). Na mesma linha de raciocínio, Moser, Dwayne e Trout (2009) estabelecem que todos temos intuições ou “crenças”, e, todo conhecimento parte da crença particular e a finalidade se estabelece na formulação de conceitos.

O *conceito puro*, para Kant (1998), significa que ele foi formulado a partir do intelecto, em outras palavras, não foi detectado empiricamente – pois, neste caso, é chamado de conceito puro ou ideia. Neste cenário, pertencendo a investigação no campo da metafísica. Entende-se o conceito de metafísica por:

‘Uma espécie de conhecimento’ que a razão não pode ignorar, mas que transcende os seus poderes e a lançam na perplexidade das trevas e das contradições. Esse conhecimento é a metafísica, A Hécuba das ciências, outrora rainha mas hoje desdenhada. [...] Para Kant, a metafísica é composta de “juízos sintéticos a priori” capazes de “acrescentar ao conceito dado alguma coisa que nele não estava contida” e que podem ampliar o conhecimento para além dos limites da experiência. [...] No penúltimo capítulo da CRP sobre a “Arquitetônica da razão pura”, Kant descreve a metafísica como a “crítica da faculdade da razão com respeito a todo conhecimento a priori puro” e a ligação sistemática de todo conhecimento filosófico (tanto verdadeiro quanto ilusório) derivado da razão pura” (HOWARD, 2000, p. 229-230)

Os *conceitos*, de acordo com os autores Moser, Dwayne e Trout (2004, p. 28), podem ser elucidados pela epistemologia, como também, noção ou ideia na construção do conhecimento científico, mesmo sem o comprometimento de provar a questão em si, ou seja, “[...] os conceitos não devem seu significado ao fato de se realizarem na prática”. Os autores acreditam que Kant faz parte de uma análise mais tradicional (explicação tripartite) a respeito do conceito de “conhecimento”, por exemplo, crença, verdade e justificação, explicitada no trecho abaixo:

[...] um dos pontos de vista tradicionais mais influentes, proposto por Platão e Kant, entre outros, é o de que o conhecimento propositivo humano (o conhecimento de que tal coisa é de tal jeito) tem três elementos individualmente necessários e conjunturalmente suficientes: a justificação, a verdade e a crença. Segundo esse ponto de vista, o conhecimento propositivo humano é, por natureza, uma crença verdadeira e justificada (MOSER, DWAYNE, TROUT, 2004, p. 32-33).

Entende-se que esse processo de produção de conceitos deveriam ser atribuído como parte da formação do aluno e na produção de seu conhecimento. Esta pesquisa visou utilizar de duas metodologias científicas para a sua consecução em duas etapas simultâneas. No primeiro capítulo será empregada a metodologia de Bardin (2011) para análise de conteúdo, no sentido de investigar o que está oculto nos discursos, cuja proposta é a construção de sínteses em relação a trajetória da disciplina, do ensino e dos livros didáticos de história a partir do recorte de sua implantação, no século XIX, até as primeiras décadas do século XXI. O objetivo concentra-se em responder qual foi o papel atribuído a história e suas relações com o projeto de construção e consolidação da identidade nacional.

No segundo capítulo buscou-se constituir uma descrição analítica qualitativa – a partir de Bardin (2011) – em torno da temática da lei nº 10.639/03, como uma política de ação afirmativa, tal como o livro didático. O objetivo do capítulo buscou compreender e levantar reflexões em torno dos conceitos e dos debates no campo educacional sobre as políticas antirracistas.

A partir da compreensão do sentido das mensagens analisadas e o tratamento das informações contidas nelas, se torna decisivo realçar tal análise para maiores compreensões, proporcionando um olhar multifacetado a respeito dos tópicos mencionados, o ensino de história, livros didáticos de história e as políticas de ação afirmativa.

A partir dessa análise e considerando a noção de fonte histórica como base para a pesquisa historiográfica e construção do saber histórico em sala de aula, considerou-se o emprego da fonte vinculada ao continente africano para a elaboração do paradidático proposto, a fim de mostrar a urdidura de noções e conceitos empregados na narrativa histórica. Nesta perspectiva, o terceiro capítulo desdobra-se na exposição das recentes contribuições de historiadores africanistas de destaque internacional e ao documento, no sentido de tê-lo como base fundamental para esta exposição didática – tema do quarto capítulo. É realizado o trabalho com os conceitos de África, escravidão, escravo, entre outros, com o objetivo de evidenciar possíveis transformações conceituais e o debate historiográfico, no sentido de revelar que a História não é uma narrativa continua, exata e progressista, como a defendida no século XIX e grande parte do século XX.

Com o intuito de destacar o protagonismo histórico mencionado, foi selecionada a fonte histórica de Giovanni Antonio Cavazzi de Montecucolo, que

compõe a coletânea de fontes em *Imagens da África*, de Alberto da Costa e Silva (2012). Giovanni Antonio Cavazzi de Montecuccolo foi um missionário que trouxe descrições a respeito do Congo, Matamba e Angola durante o século XVII, sendo confessor da líder política Nzinga Mbande, pós sua conversão para o cristianismo.

Os critérios de seleção desta fonte mencionada se deram com a intenção de partir da ideia de pluralidade e verticalidade de situações presentes na historicidade dessa fonte, no caso, a dicotomia verticalizada entre Njinga Mbande – mulher africana, líder política, sob título de Ngola e Muhongo – “rainha” anônima no campo do ensino de história, sendo fonte de inspiração para movimentos sociais, reconstruções culturais e identitárias.

No quarto capítulo, a exposição didática tem como objetivo trabalhar noções e conceitos, como, por exemplo, África (e a introdução do conceito de Áfricas), as diferentes formas de escravidão, tal como suas transformações no continente africano, com o intuito de expor as divergências na historiografia sobre esse tema, traçando um paralelo com o trabalho da fonte histórica selecionada a partir de conteúdos significativos e linguagem didática. A análise desse documento busca compor um material com o intuito de trabalhar com os conceitos próprios da historicidade africana, suas narrativas, o debate controverso e recente, uma vez que tal atitude é uma resposta à lei nº 10.639/03, e procurar constituir os saberes e noções para os alunos da rede básica de ensino nacional.

Tal procedimento será realizado por meio da metodologia de Adalberto Marson (1984, p. 54), com o intuito de contribuir e auxiliar o professor de história “[...] desenvolver a historicidade a partir das necessidades em ato, das situações vividas e observadas, procurando despertar o sentido histórico [...] em vez de unicamente limitar-se a introduzir o conhecimento histórico”. Esse procedimento valoriza a fonte em si, todo o contexto e acontecimentos históricos em que os sujeitos históricos estão envolvidos. Neste sentido, a pesquisa buscou desenvolver critérios que auxiliem possíveis compreensões históricas, conseqüentemente, estimular que as alunas e os alunos se identifiquem como sujeitos de sua própria história.

## **1 ENSINO DE HISTÓRIA E ESTADO BRASILEIRO: PROJETO PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL.**

Neste capítulo realizarei uma breve exposição de problemas e reflexões no trajeto que a disciplina história percorreu no Estado brasileiro, sobretudo na sua implantação durante o século XIX, a partir do recorte pós-proclamação da independência, de 1822 até as primeiras décadas do século XXI, no sentido de apresentar reflexões a respeito da construção da identidade nacional por meio do ensino de história. Nesta perspectiva, buscarei responder qual foi o papel da disciplina história nesse projeto político de construção de uma identidade nacional e as possíveis influências nesse ensino, quanto aos seus contextos sociais e políticos nesse período do século XIX às primeiras décadas do século XXI.

A hipótese é que, determinados eventos possuem relações e vínculos diretos aos contextos históricos em que estão inseridos. Esse movimento permite a visualização de possíveis relações quando colocados em comparação a outros eventos (CRUZ e ASSIS, 2013). Em nosso caso, esta forma argumentativa permite a comparação da prática do ensino de história em diferentes contextos nacionais e suas possíveis inter-relações, continuidades ou rupturas.

De acordo com Circe Bittencourt (2004, 2010), a função das disciplinas escolares está atrelada aos objetivos da sociedade, dado a este fim, podem ocorrer modificações perante contextos específicos. No caso da disciplina história no Brasil, notou-se que a meta era a formação de uma identidade nacional, principalmente durante o século XIX e XX, “[...] uma vez que deveríamos nos sentir brasileiros mas antes de tudo pertencentes ao mundo ocidental e cristão” (BITTENCOURT, 2010, p. 17). Desta forma, os meios com que o Estado brasileiro exerceu essa função interagiu com diferentes contextos sociais e políticos, ou seja, a história ensinada transforma-se de acordo com as ideologias de uma classe política dominante (MATHIAS, 2011). Tendo isso em vista, os conteúdos frisavam a concretização de uma

[...] formação moral baseada no ideário de civilização, cujos valores eram disseminados como universais, mas praticados com exclusividade pela elite. A seleção de textos literários realizava-se tendo em vista a apreensão de valores como a prudência, a justiça, a coragem e a moderação. As disciplinas foram sendo organizadas para atender, portanto, a tais objetivos sociais e de formação de valores (BITTENCOURT, 2004, p. 78).

Em outras palavras, o ensino de história no regime monárquico independente visava a formação de homens de “escol” – termo “[...] empregado para designar a elite social, intelectual e/ou profissional. No nosso caso, os homens de “escol” eram aqueles preparados para assumirem a direção e a condução social e política” (MANOEL, 2006, p. 148).

A história como disciplina teve sua gênese no século XIX na França,<sup>2</sup> ligada a questões da laicização do Estado e da sociedade, sob influência do liberalismo e do positivismo (NADAI, 1992). De acordo com Mathias (2011), Ernest Lavisse, Charles Langlois e Charles Seignobos deram forma no estilo de ensino e designaram os conteúdos históricos necessários a serem ensinados, os quais, tratavam-se de propagandas de ideologia nacionalista.

De acordo com Nader (1994), os historiadores dos *Annales*, como Marc Bloch, Georges Lefebvre, Fernand Braudel, Jacques Le Goff, Pierre Chaunu, François Furet, entre outros, mas sobretudo Lucien Febvre, configuraram uma oposição ao positivismo. Interpreta-se tal positivismo como uma concepção da história factualista, na qual narra apenas os acontecimentos mais emblemáticos e de grandes personagens. Historiadores como Ernest Lavisse, Charles-Victor Langlois, Charles Seignobos, entre outros, “[...] formavam uma comunidade historicizante que formulava e difundia inocentemente (‘respeito pueril e devoto pelo ‘fato’) uma compreensão estritamente factual da grande história” (NADER, 1994, p. 64).

O ensino de história, sob influência do positivismo (FURET, s.d; NADAI, 1992) – esta, de acordo com Mathias (2011, p. 43), inspirada em Leopold Von Ranke – “[...] defendia a supremacia dos acontecimentos políticos, militares e diplomáticos, sempre visando à unidade nacional”, com o intuito de alcançar a “verdade histórica”. Como contraponto à afirmação de Mathias (2011) a respeito de Ranke, a ideia de verdade histórica ou “[...] narrar as coisas tal como elas efetivamente ocorreram (*wie es eigentlich gewesen*)” trata-se de uma ironia do autor, a qual não foi compreendida (NADER, 2000. *apud*. VITORINO, 2011, p. 2).

A ironia de Ranke tinha como propósito desvincular a filosofia da história, filosofia esta estabelecida por Kant. A filosofia da história inseria-se na produção do

---

<sup>2</sup> Na França, os historiadores exerciam o papel de reconciliação e superação dos acontecimentos de 1789 (MATHIAS, 2011).

conhecimento histórico a teleologia, ou seja, a história (a partir de ações humanas) seguiria um fim previamente estabelecido. Ranke buscou explicitar a existência de uma crise na História, mais especificamente, uma crise a respeito de construir o saber histórico pelo modo teleológico (VITORINO, 2011). Como é possível notar no excerto a seguir:

[...] É a ideia (na acepção kantiana do termo) de que a ação humana na sua faina diária - mas imperceptível aos olhos contemporâneos - tem um sentido que conecta as ações humanas passadas às suas plenas realizações (da potência ao ato) rumo a um fim que lhe é intrínseco. [...] foi Ranke quem sintetizou os problemas, de ordem moderna, para a consecução do conhecer histórico: na correspondência discursiva entre as palavras historiadoras e as coisas históricas (VITORINO, 2011, p. 2).

Nesse sentido, a concepção de História atrelada à filosofia da história por meio de princípios teleológicos influenciou os historiadores franceses, cujas as narrativas históricas “[...] fez do estado-nação a figura central da evolução”, como afirmado por Furet (s.d. p. 128). O ensino de história envolvia as nações que atingiram um fim pré-determinado e foram tais influências que estiveram presentes no emprego desta disciplina no Brasil – contexto em que o país também buscava afirmar-se como um Estado-nação após 1822. Nesta mesma linha de raciocínio, de acordo com Furet (s.d. p. 135): “[...] A história dali em diante já tem o seu campo e o seu método. Torna-se, sob os dois aspectos, a pedagogia central do cidadão”.<sup>3</sup>

De acordo com Bittencourt (2018), o embrião da constituição do ensino de história no Brasil também esteve vinculado aos colégios jesuítas por meio do ensino da língua materna e por meio de textos históricos específicos dos gregos e romanos. Desta forma, o objetivo pedagógico dos colégios jesuítas durante a colonização era a formação da moral religiosa de letrados a fim de formar pregadores para os colonos:

[...] [os] textos de autores “clássicos” usados nos colégios serviam para uma adesão à cultura portuguesa, mas eram adaptados para difundir uma moral específica adequada às condições da colônia que destacava, dentre outros aspectos, as diferenças entre os “humanos” de forma a justificar as práticas de guerras de extermínio de indígenas, da escravização de africanos e da controversa “escravização de índios”. Os excertos de autores gregos e romanos eram, portanto, cuidadosamente selecionados e deviam

---

<sup>3</sup> O ensino de história na França a partir da “pedagogia do cidadão” foi rompido pós-Segunda Guerra Mundial (FURET, s.d; CORDEIRO, 2000). De acordo com Bittencourt (2018), após esse período o conceito de cidadania transformou-se no sentido de desenvolver nos alunos princípios democráticos e participativos.

ser adequados ao convívio em sociedades guerreiras, além de haver, nos escritos dos antigos, justificativas para a escravização” (BITTENCOURT, 2018, p. 129).

No Brasil, durante o século XIX, os conteúdos na disciplina história ensinavam a evolução histórica da Europa ocidental e as sequências de elementos que fizeram parte de sua ascensão como Estado-nação, como a verdadeira história das civilizações a fim de cumprir a missão da ideologia do progresso (FREITAS, 2010; FURET, s.d.; NADAI, 1992). O projeto desse ensino foi organizado pelas elites que possuíam cargos nos ministérios e religiosos seculares, pelos membros da Câmara dos Deputados, Senado, Conselho de Estado e por presidentes das províncias (BITTENCOURT, 2018). Os membros que atuaram na organização do projeto de ensino de história trabalharam “[...] de forma ativa nas decisões parlamentares com apresentação de projetos originários de suas trajetórias educacionais” (BITTENCOURT, 2018, p. 131). Desta forma, o ensino pautou-se em

[...] uma história civil e cronológica, depois de dar uma noção das ideias morais e religiosas dos povos antigos [...] fatos mais importantes relativos à sua política, costumes e usos mais notáveis, de maneira que o seu curso de história cronológica tenha menos em vista os indivíduos que o das causas que influíram para a elevação e decadência das nações e fixar as épocas mais notáveis relativamente à prosperidade e desgraças dos povos (BRASIL, 1826, p.152. *apud.* BITTENCOURT, 2018, p. 132).

Em outras palavras, a didática em sala de aula a respeito do ensino tratava-se de uma narrativa factual e de forma cronológica, com destaques a personagens específicos, marcos simbólicos e mitos fundadores (BITTENCOURT, 2018; MATHIAS, 2001). Somado a necessidade de arquitetar “[...] um passado habilitado a homogeneizar e unificar as ações humanas na constituição de uma cultura nacional” (MATHIAS, 2001, p. 42). Em outras palavras, a elite brasileira, que possuía o acesso à educação básica, tinha como “fardo do homem civilizado”, ou nas palavras de Alencastro (1987), “o fardo dos bacharéis”,<sup>4</sup> orientar o Brasil rumo ao progresso (MATHIAS, 2001).

---

<sup>4</sup> De acordo com Alencastro (1987, p. 70), “[...] presumia-se que a nação brasileira só existia graças à ação de suas elites. Segundo este ponto de vista, somente as oligarquias regionais e os altos funcionários possuíam uma prática histórica suficientemente densa para captar a utilidade e o sentido da existência do Estado brasileiro. [...] Assim se consolidava a ideologia ‘civilizadora’, difundida entre os altos funcionários do Estado, que atribuía às classes dominantes a tarefa histórica de ‘civilizar’ a população brasileira”.

Portanto, a concepção de história foi estabelecida a partir de conteúdos de narrativa exata, cronológica e que reforçasse a ideologia do progresso, uma vez que tal processo fazia parte de um projeto civilizatório para a construção de uma nação. Tal concepção foi o norte estabelecido para a reestruturação do Colégio D. Pedro II, na Corte da cidade do Rio de Janeiro, que em 1838 incluiu a disciplina história no currículo. A história fez-se necessária para a educação da elite e sua autopreservação, avanço da moral e valores hierárquicos, para a constituição de uma cultura ocidentalizada e uniforme (NADAI, 1992; FREITAS, 2010).

Paralelamente, o IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro) – instituído no mesmo ano do Colégio D. Pedro II, em 1838 – foi financiado e influenciado<sup>5</sup> pelo Império. De acordo com Guimarães (1988, p. 7), a fundação do instituto teve como fio condutor uma estrutura social em que visava estabelecer uma “[...] soberania do princípio nacional, enquanto critério fundamental definidor de uma identidade social” e homogênea. Em outras palavras, o objetivo era de escrever uma história oficial do Brasil,<sup>6</sup> como afirmado por Freitas (2010, p. 14):

Dos institutos, saíram as primeiras propostas registradas sobre o “como escrever a História” – obviamente, a História do Brasil que se efetivava como nação – e, conseqüentemente, sobre o que deveria ser o conhecimento histórico (biografias, corografias, obras de síntese), alternando procedimentos eruditos alemães – a erudição de Varnhagem – ou cientificistas franceses e ingleses – as filosofias da história difundidas por Euclides da Cunha e Sílvia Romero, por exemplo.

Com o objetivo de escrever e como escrever a história oficial do Brasil, a preocupação visava impedir rupturas na construção dessa narrativa – uma vez que não se evitou o sentimento de oposição aos portugueses, e sim, estimular que o Brasil reconhece-se enquanto continuador “[...] de uma certa tarefa civilizadora iniciada pela colonização portuguesa” (GUIMARÃES, 1988, p. 6), e sob as influências herdadas do iluminismo francês,<sup>7</sup> no sentido da concepção de história a partir de um processo linear, de progresso e como “mestra da vida” – esta última,

---

<sup>5</sup> Os principais fundadores do IHGB desempenhavam funções no Império e a maioria eram de nacionalidade portuguesa. As verbas destinadas pelo Imperador ao Instituto totalizavam cerca de 75% de seu orçamento total (GUIMARÃES, 1988).

<sup>6</sup> Nesse período, as produções científicas e historiográficas (como também o debate em torno do ensino de história) ficaram a cargo dos Institutos até a década de 1930 – a década das primeiras universidades no Brasil (FREITAS, 2010).

<sup>7</sup> De acordo com Guimarães (1988, p. 13), o *Institut Historique de Paris*, fundado quatro anos antes, manteve intenso contato com o IHGB nos seus primeiros anos, uma vez que, “[...] construir a imagem de um Brasil como frente avançada da civilização francesa nos trópicos é, sem dúvida, o projeto subjacente ao intenso contato que as duas instituições irão incentivar” (GUIMARÃES, 1988, p. 13).

concepção ciceroniana. Suas produções historiográficas deveriam estimular o patriotismo, virtudes cívicas, fiéis à monarquia constitucional, ao catolicismo e combater o sentimento de provincialismo, ou seja, as obras precisavam estimular a “costura” das províncias como uma única pelo o Estado Imperial centralizador (GUIMARÃES, 1988).

A criação de uma instituição científico-cultural como o IHGB foi gerada e inspirada pela SAIN (Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional), tal como as instalações no começo. SAIN tinha como objetivo incentivar o progresso do Brasil e de sua população, expandindo os mesmos objetivos para o IHGB. Por meio do discurso de Januário da Cunha Barbosa<sup>8</sup> (primeiro-secretário do IHGB), as principais diretrizes são “[...] a coleta e publicação de documentos relevantes para a história do Brasil e o incentivo, ao ensino público, de estudos de natureza histórica (GUIMARÃES, 1988, p. 8).

A função dos membros do IHGB em escrever a história oficial do Brasil traziam dificuldades, especificamente, no âmbito social e racial heterogêneo. Estavam envolvidos em território nacional trabalhadores negros escravizados, negros alforriados, populações indígenas e brancos; desta forma, o propósito da elite brasileira era construir uma visão homogeneizada da identidade nacional, diante de identidades heterogêneas. Somado à preocupação em relação à literatura indigenista, que estava em circulação na época e exaltava o indígena como portador da identidade brasileira (GUIMARÃES, 1988), como, por exemplo:

Mesmo figurando na proposta de uma valorização da nacionalidade entre os séculos XVIII e XIX, a imagem do índio é agora construída pelo viés de um comportamento moldado nos costumes herdados pela colonização, como ocorre em *O guarani*, em que Alencar constrói um Peri, personagem índio, mas com comportamentos próximos de um ideal europeu de cavalheirismo. Somente em *Ubirajara* o autor procura desmistificar a imagem dos aborígenes que era habitualmente divulgada por escritores que tinham como referência a cultura ocidental. Nesta obra, em suas notas, estabelece uma leitura crítica acerca dos textos que consultou em suas pesquisas sobre a cultura indígena e sobre a prática da antropofagia, posicionando-se

---

<sup>8</sup> O primeiro projeto proposto de um ensino de história de forma autônoma e desvinculado da Igreja foi do deputado Martim Francisco Ribeiro de Andrade, membro da Comissão de Instrução da Assembleia Constituinte de 1823 (BITTENCOURT, 2018). O projeto tinha como objetivo a constituição de uma educação pública, uma vez que era recomendado por “[...] Condorcet na Assembleia Nacional da França de 1793, em meio à Revolução Francesa” (BITTENCOURT, 2018, p. 131). Porém, o projeto foi recusado e houve dificuldade dos membros da elite política em debater e organizar um sistema educacional para a nação. Desta forma, foi Januário da Cunha Barbosa que em 1826 apresentou um novo projeto a partir de princípios liberais conservadores, o qual foi implementado em 1837 no Colégio Pedro II (BITTENCOURT, 2018).

contra a visão eurocêntrica do índio como algo inferior, selvagem (LIMA, 2014, p. 370, grifos da autora).

Deste modo, tais opiniões de exaltação do indígena eram consideradas “subversivas” e deveriam ser impedidas a partir do incentivo às produções historiográficas da bibliografia da nação, promovidas pelo IHGB. Isso ocorreu por meio de premiações e concursos,<sup>9</sup> mas que, fundamentalmente, estabelecia a noção do progresso nacional a partir da contribuição do português, tal como o verdadeiro portador da identidade (GUIMARÃES, 1988, p. 12).

Como exemplificação, Von Martius (1844), por meio de um desses concursos na fundação do IHGB, venceu pelo texto “Como se deve escrever a História do Brasil”, em 1843. Von Martius (1844, p. 382) expôs, por meio de sua tópica retórica, a ideia central de que o brasileiro é o resultado da mescla das três raças: a indígena (“côr de cobre ou americana”), europeia (“branca ou caucasiana”) e africana (“preta ou ethiopica”). Entretanto, Von Martius (1844, p. 383) exalta os colonizadores como dignos de admiração, talentosos e de espírito romanesco: “Jámais nos será permitido duvidar que a vontade da providencia predestinou ao Brasil esta mescla. O sangue portuguez, em um poderoso rio deverá absorver os pequenos confluents das raças India e Ethiopica”.

As três raças competem um movimento histórico único, sendo o português considerado o sujeito da história – motor principal nesse sistema de influências, na formação da nação e da identidade brasileira:

Cada uma das particularidades phisicas e moraes, que distinguem as diversas raças, offerece a este respeito um motor especial; e tanto maior será a sua influencia para o desenvolvimento commum, quanto maior fôr a sua energia, numero e dignidade da sociedade de cada uma d'essas raças. D'isso necessariamente se segue o portuguez, que, como descobridor, conquistador e senhor, poderosamente influiu n'aquêle desenvolvimento; o portuguez, que deu as condições e garantias moraes e phisicas para um reino independente; que o portuguez se apresenta como o mais poderoso e essencial motor (MARTIUS, 1844, p. 382).

---

<sup>9</sup> De acordo com Guimarães (1988, p. 19-20): “A concessão de prêmios e a organização e o apoio a expedições científicas nas quais o IHGB se engaja visava à coleta de abundante material e à produção de um saber sobre o Brasil, capazes de fornecer as bases seguras de um projeto de escrita da história nacional, compreendida em seus aspectos mais amplos”. Em outras palavras, havia uma gratificação, na qual estimulasse a construção da narrativa a respeito do Brasil, fato de suma importância no contexto político e social do século XIX, uma vez que, “[...] O instituto seria, nas palavras de Januário da Cunha Barbosa, a luz a retirar a história brasileira de seu escuro caos” (GUIMARÃES, 1988, p. 13).

É possível notar que essa tópica retórica foi absorvida pela história oficial da formação do Brasil, ao exaltar a figura do português como o principal fundador. De acordo com Martius (1844, p. 392), os futuros historiadores brasileiros deveriam atentarem-se em “[...] descrever os homens taes e quaes vieram para além do Oceanno fundar um fundar um novo Portugal”. Em outras palavras, a afirmação de Guimarães (1988) a respeito da continuidade de um projeto civilizatório, iniciado pelo português, foi o ponto de ligação para uma homogeneização da identidade brasileira, sem estabelecer oposições à antiga Coroa.

Decreta-se que o ensino de história nacional faz-se necessário abordar a atuação do português na colônia de forma romântica, etnocêntrica e que legitimasse as hierarquias raciais por meio do racismo científico. Acreditava-se que esse movimento era favorável ao desenvolvimento e progresso do país (COSTA 2006; GUIMARÃES, 1988). De acordo com Von Martius (1844, p. 394), “[...] ellas [ordens monárquicas] eram os unicos motores de civilisação e instrucção para um povo inquieto e turbulento” e tais ideias iam ao encontro do ideal político proposto pelo IHGB (GUIMARÃES, 1988).

Semelhante às ideias de Von Martius (1844), Guimarães (1988) afirma que Varnhagen, em sua obra “História Geral do Brasil”, o conceito de nação brasileira estava atrelado aos civilizados – lê-se: brancos – ou seja, índios e negros também eram excluídos na formulação deste conceito:

Ao definir a Nação brasileira enquanto representante da idéia de civilização no Novo Mundo, esta mesma historiografia estará definindo aqueles que internamente ficarão excluídos deste projeto por não serem portadores da noção de civilização: índios e negros. O conceito de Nação operado é eminentemente restrito aos brancos, sem ter, portanto, aquela abrangência a que o conceito se propunha no espaço europeu. Constituída no campo limitado da academia de letrados, a Nação brasileira traz consigo forte marca excludente, carregada de imagens depreciativas do ‘outro’, cujo poder de reprodução e ação extrapola o momento histórico preciso de sua construção (GUIMARÃES, 1988, p. 7).

Nota-se a semelhança do discurso de Varnhagen com Von Martius (1844), na proposta de que a história nacional deve estabelecer como linha condutora o estudo do desenvolvimento e interação social a partir dos portugueses. Desta forma, a partir do elemento português civilizado era traçado o essencial objetivo de unificar todas as províncias em uma nação centralizada, a partir de interpretações do passado, para que assim atuasse na formação do presente e do

futuro. Entretanto, como ressaltado, esse movimento excluía as contribuições culturais da população negra e indígena, as quais eram expostas como obstáculos que impediam o progresso civilizatório (GUIMARÃES, 1988). Sob influências dessas mentalidades, oriundas do século XIX, o IHGB também exerceu papel fundamental na prática do ensino de história no período do Império, como uma das duas diretrizes centrais, como citado anteriormente no discurso de Januário da Cunha Barbosa.

Essa influência, especificamente, da tese da mescla das três raças está presente até os dias atuais<sup>10</sup> e reforçada em eventos internacionais, tal como a abertura da Copa do Mundo em 2014 no Brasil. A abertura teve três crianças (uma branca, uma negra e uma indígena) designadas a andar lado a lado e soltarem três pombas brancas que simbolizava a paz – reforçando essa união das três raças, como também, o equilíbrio das mesmas. Este equilíbrio entre as raça foi uma tese defendida por Gilberto Freyre (1998, p. 53), que na década de 1930 escrevera:

Considerada de modo geral, a formação brasileira tem sido, na verdade, como já salientamos às primeiras páginas deste ensaio, um processo de equilíbrio de antagonismos. Antagonismos de economia e de cultura. A cultura européia e a indígena. A européia e a africana. A africana e a indígena. A economia agrária e a pastoril. A agrária e a mineira. O católico e o herege. O jesuíta e o fazendeiro. O bandeirante e o senhor de engenho. O paulista e o emboaba. O pernambucano e o mascate. O grande proprietário e o pária. O bacharel e o analfabeto. Mas predominando sobre todos os antagonismos, o mais geral e o mais profundo: o senhor e o escravo.

Gilberto Freyre (1998) retoma a tese de Von Martius (1844) a respeito da união das três raças e o português como o principal motor. A partir disso, defende o equilíbrio entre os antagonismos na formação do Brasil, como explicitado no excerto acima, na qual se deu no ambiente da Casa Grande em clima de confraternização social e sexual. O efeito social dessa união foi o que legitimou a falsa ideia da

---

<sup>10</sup> De acordo com Guimarães (1995), há no imaginário brasileiro a ideia de que não há racismo, ou seja, vivemos em uma democracia racial, sendo isto, motivo de orgulho e sinal de civilização. Como, por exemplo, no dia 28 de junho de 2018, na época em que era pré-candidato à presidência do Brasil, Jair Messias Bolsonaro (PSL) – que posteriormente ganha as eleições e assume o cargo executivo em 2019 – afirmou em uma palestra em Fortaleza (CE) de que não existia racismo no Brasil. Como forma de argumento para sua afirmação, citou o sogro, que é negro: “Aqui no Brasil, não existe isso de racismo, tanto é que meu sogro é Paulo Negão e, quando eu vi a filha dele, não queria saber quem era o pai dela” (BOLSONARO, 2018). Contraditoriamente, o mesmo já foi condenado pelo Ministério Público Federal (MPF), pela juíza Frana Elizabeth Mendes, da 26ª Vara Federal do Rio por danos morais ao afirmar que os quilombolas “não servem nem para procriar” (**Revista Forum**, 29 jun. 2018. Disponível em: <<https://www.revistaforum.com.br/bolsonaro-diz-que-nao-existe-racismo-no-brasil/>> Acesso dia 03 abr. 2019).

democracia social no país e, posteriormente, a de democracia racial. De acordo com Guimarães (1995, p. 38), “[...] a idéia de "democracia racial" tal como reinterpretada pela antropologia de Gilberto Freyre pode ser considerada um mito fundador de uma nova nacionalidade”. Entretanto, durante o evento de abertura, a criança da aldeia Krukutu (Parelheiros – SP) quebrou o protocolo e levantou a faixa com a palavra “Demarcação”.<sup>11</sup> Esse protesto pelas demarcações de terras indígenas quebrou o silêncio e produz o contradiscurso da democracia racial e a harmonização que se deu a partir da união das três raças no período colonial, reforçada durante os séculos XIX, XX e XXI.

A disciplina história, no final do século XIX – no contexto do fim do regime escravocrata, início dos movimentos imigratórios que substituíram a mão-de-obra escrava e, em seguida, o advento da República – e começo do século XX buscou incentivar “[...] valores para a preservação da ordem, da obediência à hierarquia, de modo que a Nação pudesse chegar ao progresso, modernizando-se segundo o modelo dos países europeus” (BITTENCOURT, 2004, p. 64).

Durante o século XX, no período Republicano, as aproximações com a história europeia foram estreitadas; primeiro, a respeito das “invenções de tradições” que ocorriam na Europa, a qual despertaria o sentimento patriótico (BITTENCOURT, 2004, 2018). Bittencourt (2004) trouxe tal conceito – invenção de tradições/ tradição inventada – a partir da leitura de Hobsbawm. Com o intuito de maiores compreensões desse período histórico, torna-se de suma relevância trazer o conceito explicitado pelo próprio autor:

Por ‘tradição inventada’ entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado (HOBSBAWM, 1984, p. 9).

A partir deste excerto, afirma-se que, durante o período republicano, houve uma proximidade com a Europa, neste caso, a respeito do incentivo ao patriotismo por meio da repetição para a inculcação do passado, com enfoque no

---

<sup>11</sup> **G1 (Globo)**, 13 jun. 2014. Disponível em <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2014/06/na-abertura-da-copa-em-sp-indio-faz-protesto-por-demarcacao-de-terras.html>> Acesso 5 nov. 2018.

que se interessa desse passado, ou seja, por meio da estratégia das tradições inventadas.

Segundo, a respeito da reforma educacional em São Paulo em 1892, na qual a proposta para a aprendizagem se delimitava em “[...] notícias históricas ricas sobre a Europa considerada no regime de conquistas, das guerras defensivas e da indústria; bibliografia dos ocidentais notáveis” (NADAI, 1992, p. 147). Conseqüentemente, traçando o mesmo ritmo de ensino de história a partir do contexto brasileiro, tal como o realce às figuras brasileiras ilustradas com fins de alcançar o estudo da República no Brasil (NADAI, 1992).

De acordo com Bittencourt (2018), houve a preocupação de reforçar e consolidar a História, e conseqüentemente, o ensino de história a partir de fundamentos do conhecimento científico e válido – influenciado pelos debates da laicização. No contexto da política “café com leite”, ideologias como “civilização” e “progresso” enfatizados no ensino sofreram “[...] contestações por parte de professores e historiadores mas tais conceitos foram sendo incorporados e consagrados pela elite nacional renovada no período republicano pelos novos ‘donos do poder’” (BITTENCOURT, 2018, p. 136). Porém a secularização ocorreu de forma controversa, pois ressaltava-se a intervenção positiva da Igreja Católica e seus marcos históricos como colaboradores para a construção de nações civilizadas na Europa e mantinham o método catequético. Justificava as violências e guerras praticadas pelos europeus “[...] pela necessidade do desenvolvimento da civilização [...] necessária à ascensão do capitalismo internacional” (BITTENCOURT, 2018, p. 136).

O ensino de história no Império se prolongou, no período republicano, em relação ao objetivo de concretizar a ideia de nação a partir de uma identidade homogênea, desconsiderando a diversidade étnica, neutralizando os conflitos e realçando a proximidade com a cultura ocidental (NADAI, 1992). De acordo com Bittencourt (2018), a sedimentação de uma identidade nacional justificaria a predominância da política oligárquica na população, esta composta por ex-escravos, indígenas, miscigenados sem propriedades e imigrantes. Dessa forma, o currículo de história teve como fio condutor:

[...] um discurso histórico que enfatizava de um lado, a busca do equilíbrio social, e, de outro, a contribuição harmoniosa, sem violência ou conflito, de seus variados e diferenciados habitantes (e grupos sociais) para a

construção de uma sociedade democrática e sem preconceitos de qualquer tipo. Assim, o passado foi valorizado na medida em que pode legitimar este discurso. É nesta perspectiva que devem ser compreendidos o tratamento dado à escravidão do africano, realçando sua sujeição (pacífica) ao regime de trabalho compulsório [...] as próprias representações enfatizando a ocupação portuguesa de um espaço natural, vazio não como conquista, garantiam o grau de legitimidade da expansão colonial europeia e da colonização portuguesa (NADAI, 1992, p. 149-150)

De acordo com Bittencourt (2010, p. 18), a disciplina história fez parte do “[...] tripé da formação do espírito nacionalista e patriótico”, ao lado da Língua Pátria e Geografia. A tese da mescla das três raças e os portugueses como fonte da civilização, a qual neutraliza as contribuições indígenas e africanas<sup>12</sup> durante os conflitos coloniais, imperial e início da República transmitiram a ideia de passividade e é possível encontrar influências desse pensamento presente até os dias atuais, como será apontado posteriormente.

A recente historiografia afro-brasileira questiona a tese do escravizado como passivo perante o regime escravista na colônia portuguesa e Império. De acordo com Castro Faria (2007, p. 124), “[...] há um consenso historiográfico não só sobre a permanência de costumes e práticas africanas entre os escravos, como também sobre o fato de que a sociedade brasileira de hoje é inexoravelmente tributária desta herança”. Nesta perspectiva, o escravizado não foi passivo perante a intensa exploração, como contraponto à tese de passividade devido a pressão da cultura ocidentalizada, Thornton (2003), afirma que as condições da escravidão não foram suficientes para brevar o avanço e transmissão cultural africana para o Novo Mundo, defendendo a continuidade cultural, filosófica e religiosa. Não houve desorganização cultural, resultando em uma dependência africana da cultura ocidental, como afirma Herskovits. De acordo com Thornton (2003), Herskovits argumenta de que a cultura africana recém-embarcada para a América não era suficientemente homogênea para se fortalecer nesse novo ambiente. Incluindo o fato de que o comércio de escravizados tendeu a separá-los no momento das vendas deles na América. Thornton (2003) e Vansina (2011) defendem que existia uma plausível homogeneidade cultural a partir em uma perspectiva linguística. Desta

---

<sup>12</sup> Em “Lições de história da civilização” de 1912, Benevides (1923. *apud*. BITTENCOURT, 2018, p. 136) expõe que é inelutável não considerar a civilização europeia como a verdadeira história e traz a seguinte afirmação sobre o continente africano: “[...] [o] continente africano não escapa a esta fecunda iniciação, nem tampouco o longínquo arquipélago oceânico, chamado pela Inglaterra, pela Holanda e pela França ao convívio da civilização europeia”.

forma, a maioria dos centro-africanos escravizados, das regiões de Loango<sup>13</sup> e Angola, compartilhavam uma cultura com alguns pontos de convergência linguística. Essas culturas e conhecimentos também se relacionavam com as da região do Congo, Ovimbundu, falantes do idioma Umbundo, sendo a maioria do mesmo conjunto etnolinguístico, o Banto.<sup>14</sup>

De acordo com Miller (2011, p. 21), “[...] dor e morte não poderiam ser evitadas, mas poder-se-ia buscar consolo na companhia uns dos outros”, assim, os escravizados assumiam uma postura culturalmente pragmática, no intuito de se encontrarem, entre outros “eles”, dignidade e respeito, na busca de reconhecimento social, uma vez que se viam aprisionados na mesma estrutura opressora (MILLER, 2008, 2011). De acordo com Miller (2011, p. 22):

Para ele [escravizado] o peso da escravidão comercializada não era a servidão por si só, mas principalmente a traição da responsabilidade dos senhores que os venderam ou os transferiram com o propósito de ganhos pessoais. Ao traçar as lutas dos escravos para se reconstituírem por meio da formação de comunidades, vistas como estratégias psicológicas e históricas pelas quais estabeleceram sua presença no Brasil, é possível percebê-los como agentes atuando de forma independente diante da minoria europeia nomeadamente no poder.

Portanto, apesar de a escravidão ser compreendida pelo conceito de “morte social”,<sup>15</sup> os escravizados “[...] construíram vidas próprias sob a escravidão, desde que lhes fosse permitido permanecer num lugar tempo suficiente para consolidar as conexões sociais que validavam o ‘ser’ de qualquer um” (MILLER, 2011, p. 21-22).

<sup>13</sup> Segundo Joseph Miller (2008), houve o desenvolvimento de um grande fluxo de centro-africanos nas baías ao norte do rio Zaire ou “costa Loango” ao sul do rio até praticamente a extinção do tráfico negro.

<sup>14</sup> De acordo com Lopes e Macedo (2017), Banto é um grande conjunto linguístico localizado nas regiões da África Central, Centro-Occidental, Austral e parte da África Oriental.

<sup>15</sup> De acordo com Silva (2002, p. 86), o conceito de “morte social” é oriundo dos estudos de Orlando Patterson e estaria relacionada à “[...] um vínculo de poder e domínio originado e sustentado pela violência, no qual a “morte social” substitui a morte física do prisioneiro de guerra, do condenado à pena capital ou do indigente ou enjeitado. Vista da perspectiva da sociedade escravocrata, essa morte social despe o cativo de seus ancestrais, de sua família e de sua descendência, retira-o de sua comunidade e de sua cultura, desonra-o simbolicamente e ritualmente. Ele é reduzido a um exílio perpétuo e perde sua dimensão na eternidade, ao deixar de sacrificar aos antepassados e ao morrer sem progênie, pois seus filhos a ele não pertenceriam e estão proibidos de lhe erguerem o mais simples dos altares”. Em outras palavras, trata-se de uma morte social, uma vez que o escravo desveste-se de sua personalidade (despersonalização), como também revoga sua cultura e de todas as suas relações pessoais passadas, para, agora, servir por meio da violência para um determinado dono. A sua força de trabalho não lhe pertence, trata-se de uma propriedade, não mais de uma pessoa: sem linhagem local e conseqüentemente, inferior. O cativo é constrangido pela força, humilhado e sujeito a punições severas (SILVA, 2002).

Desta forma, de acordo com Miller (2008, 2011), essas semelhanças linguísticas e o mesmo contexto entre os escravizados garantiram a possibilidade de comunicação e reconstrução de um ambiente para si mesmo no Brasil. De acordo com Vansina (2008), desde o caminho percorrido da África Central até o litoral, também possibilitou múltiplas trocas de relações sociais, costumes e conhecimentos culturais ao entrar em contato com outros escravizados para o comércio próximo à costa. Portanto, os centro-africanos comercializados pelo tráfico levaram com eles a cultura centro-africana e litorânea com vários pontos em comum, que facilitaram as incorporações e as recriações culturais e políticas nas colônias americanas. Em suma:

A hierarquia baseada em parte na habilidade de liderança e em parte na idade, foi também considerada essencial para a comunidade. Dessa forma, podemos observar as memórias e recriação da noção de monarquia da África Central presentes na tentativa, no Brasil, de recriar os reinos centro-africanos ou Palmares (VANSINA, 2008, p. 9).

Em relação aos quilombos, citado por Vansina (2008), Reis (1996) destaca a formação deles durante a escravidão como um movimento comum dos escravizados; em alguns casos, resultados de fugas coletivas oriundas em revoltas. Os quilombos poderiam agrupar até milhares de pessoas, dentre elas, majoritariamente constituída por escravizados (africanos e descendentes), em números menores, também desertores e indígenas. No caso do quilombo<sup>16</sup> dos Palmares, um dos maiores exemplos de resistência escrava, foi constituído por “[...] grupos originários do Centro-Sul da África, gente de grupo linguístico kikongo, kimbundu, ovimbundo e outros da região Congo-Angola” (REIS, 1996, p. 16).

Nas comunidades quilombolas homens e mulheres organizavam-se e recriavam estruturas de poder semelhantes as quais viviam no continente africano, hierarquias por meio de linhagens e cargos privilegiados. Os habitantes dos quilombos trabalhavam, guerreavam, comercializavam alimentos e armas (REIS, 2996). A partir desse movimento, afirma-se que os africanos e descendentes foram sujeitos ativos na construção de sua própria história perante a escravidão, traçando uma rede de conexões para a transmissão cultural e recriações de identidades, como é possível observar no excerto a seguir:

---

<sup>16</sup> De acordo com Reis (1996, p. 16) “[...] o próprio termo quilombo derivaria de kilombo, uma sociedade iniciática de jovens guerreiros mbundu adotada pelos invasores jaga (ou imbangala)”.

Quilombos como os que cercavam Vila Rica durante o século XVIII, ou o do Catucá, que se desenvolveu nos arredores de Recife e Olinda entre 1817 e 1840, vários quilombos instalados em redor de Salvador e de São Paulo nas primeiras décadas do século XIX, o quilombo do Piolho nas vizinhanças de Cuiabá na década de 1860, os quilombos fluminenses da bacia do Iguaçu e da periferia da Corte, assim como os da periferia de Porto Alegre, ao longo do século XIX, todos mantinham redes de comércio, relações de trabalho, de amizades, parentesco, envolvendo escravos ainda assenzalados, negros livres e libertos, comerciantes mestiços e brancos. A essa longa cadeia de relações [...] chamou de “campo negro”, porque constituía um espaço social, econômico e geográfico através do qual circulavam os quilombolas, articulando mocambos, senzalas, tavernas, roças, plantações, caminhos fluviais e pântanos, alcançando vilas de pequeno porte e cidades do porte do Rio de Janeiro, que possuía mais de 200 mil habitantes em meados do século XIX.

A constituição de quilombos não foram as únicas formas de resistência dos escravizados. As revoltas também eram meios de “[...] reivindicar mudanças específicas ou a liberdade definitiva, e esta para grupos específicos ou para escravos em geral” (REIS, 1996, p. 16). A partir dessas participações em revoltas, demonstra-se a atuação não-pacífica dos escravizados no Novo Mundo:

Inventaram estratégias para negociar no dia-a-dia melhores condições de vida com os senhores, e quando não encontraram espaço para a negociação, e perceberam condições favoráveis, eles se rebelaram individualmente ou se uniram na revolta, fazendo política com uma linguagem própria, ou com a linguagem do branco filtrada por seus interesses. [...] Hoje, eles inspiram o povo negro do Brasil em suas lutas pela cidadania plena (REIS, 1996, p. 35).

Tal argumento reforça a tese de que os africanos foram sujeitos na história nacional, em contraponto com o ensino de história a partir do viés eurocêntrico. A República, de acordo com Nadai (1992), buscou se constituir a partir de heróis nacionais – portugueses e descendentes – como os únicos personagens a serem reverenciados devido às ações exercidas na construção da pátria, ou seja, os portugueses como os únicos sujeitos da história nacional.

No período Vargas não foi diferente a sua preocupação em formar a identidade brasileira, trabalho designado à elite para promover as transformações rumo ao progresso, como orientadora das massas (MATHIAS, 2011). Somado ao viés nacionalista do período, que resultou em um ensino de história “[...] revestido com as cores da bandeira, objetivando a conjuração de uma consciência patriótica por meio da seleção de episódios significativos e de grandes nomes do passado”

(MATHIAS, 2011, p. 43). Para tal, quanto a intenção desse ensino, também se tinha como meta transparecer para a população os deveres perante a pátria e princípios da família (MATHIAS, 2011). No final dos anos 1930, as disciplinas Língua Portuguesa, História do Brasil, Geografia e Educação Moral e Cívica constituíram a grade curricular para a formação de cidadãos nacionalistas, patriotas e de espírito cívico a partir do culto aos heróis, tradições nacionais e festas cívicas<sup>17</sup> (BITTENCOURT, 2004). A história europeia, tida como disciplinas na História das Civilizações permanecia com tal justificativa:

As disciplinas de História da Civilização – História Antiga, Idade Média e de uma História Moderna e Contemporânea continuaram a difundir, principalmente, as histórias das “guerras civilizadas” do mundo contemporâneo crescidas de uma história econômica que anunciava a importância do desenvolvimento tecnológico e escondia a história das revoluções socialistas contemporâneas.

Entretanto, a partir do lançamento da obra de Caio Prado Junior (2000), “Formação do Brasil Contemporâneo” em 1942, a colonização portuguesa passou a ser vista com maus olhos. De acordo com Prado Júnior (2000), o sentido da colonização portuguesa, as então denominadas “colônias de exploração”<sup>18</sup> – de zona tropical, caracterizada pela sua redução do comércio interno, trabalho compulsório, latifúndio e monocultura – teve como fim gerar lucros para empresas mercantis europeias, a partir da exploração e exportação de produtos primários de acordo com as demandas. Em outras palavras, a essência da formação nacional se constituiu “[...] para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais tarde, ouro e diamante; depois algodão, e em seguida café, para o comércio europeu” (PRADO JÚNIOR, 2000, p. 20).

Entretanto, esse argumento da existência das colônias de povoamento e de exploração se fundou em estudos anacrônicos, ou seja, nota-se que Prado Júnior (2010) aplicou erroneamente os conceitos de Leroy-Beaulieu, economista francês, que no final do século XIX, conceitualizou e distinguiu colônia de exploração de colônia de povoamento. Leroy-Beaulieu se referia à segunda expansão europeia que se deu entre os anos de 1870 a 1956, especificamente, o avanço anglo-francês no

---

<sup>17</sup> Tiradentes foi considerado como forte exemplo de herói nacional, consolidado como mártir republicano, como também, os casos de festejos cívicos de 7 de setembro (BITTENCOURT, 2004).

<sup>18</sup> Diferentemente ocorreu com a colônia de povoamento – as de zona temperada, no qual houve imigrações, policultura e desenvolvimento do comércio interno (PRADO JÚNIOR, 2000, p. 19).

canal de Suez, em um contexto posterior à Revolução Industrial, o qual resultou em um poder militar intensificado, facilitando a colonização. Prado Júnior (2010) enquadrou tais conceitos na primeira expansão europeia, durante os séculos XV ao XVII, em que resultou no anacronismo citado (ALENCASTRO, 1998).

Durante as décadas de 1940-50, no contexto da industrialização nacional e acelerada urbanização, o ensino foi ampliado às classes que até então viviam no processo de exploração e exclusão. Para Mathias (2011, p. 44), tal fenômeno demandou de “[...] mão de obra alfabetizada e técnica hábil a dar continuidade ao desenvolvimento econômico e ao progresso do país”. Os educadores nesse contexto criticavam a erudição da história, a qual não contribuía para o desenvolvimento da maior autonomia intelectual necessária diante das políticas desenvolvimentistas, como também defendiam a formação de cidadãos políticos. Nesse sentido, tais políticas eram tidas como base para o desenvolvimento do capitalismo e modernização do país – as críticas não atingiram ao ensino que continuava como base o eurocentrismo (BITTENCOURT, 2004).

Foi nesse contexto em que o currículo escolar incluiu o conhecimento das ciências exatas – currículo científico – a partir do modelo estadunidense, das quais visavam à formação de uma elite a partir dos interesses capitalistas, como apontado por Bittencourt (2004, p. 89):

Os métodos e conteúdos de ensino das disciplinas correspondentes provinham de projetos norte-americanos e estavam visivelmente direcionados para a formação de elites voltadas para a produção tecnológica, as quais deveriam estar submissas aos interesses do capitalismo assim como aos valores propugnados pela Guerra Fria. O debate sobre as inovações metodológicas para a História integrava-se nesse contexto político-econômico.

Esses métodos passaram a ser criticados por professores formados pela FFLCH (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras) na USP. Eles defendiam um ensino de história imparcial no processo de aprendizagem dos acontecimentos históricos e exatos, com o propósito de formação intelectual e patriótica a partir de John Dewey (BITTENCOURT, 2004). Contraditoriamente, a função da disciplina de história seria a “[...] formação de um indivíduo apto para o exercício da democracia liberal, em oposição a uma formação fundada em princípios do comunismo ou do socialismo” (BITTENCOURT, 2004, p. 90) e, a partir das elaborações de políticas públicas, houve a propagação da ideologia da democracia racial brasileira. A

propagação desse ideário tinha como objetivo, de forma pacífica, a “[...] abolição dos escravos, a importância dos jesuítas na pacificação dos indígenas na fase da colonização, as contribuições dos africanos e dos índios na cultura brasileira” (BITTENCOURT, 2018, p. 140).

De acordo com Nadai (1992, p. 155), na década de 1960, a disciplina história passou exercer o papel de formação crítica; entretanto, havia nela “[...] um discurso explicador, unívoco, generalista, totalizador e europocentrista”. Houve a reivindicação de um ensino que estimulasse a autonomia intelectual, em que alguns nomes receberam destaque, desta vez, a partir de Karl Marx (MATHIAS, 2011). Conforme Bittencourt (2004), existia nesse período uma tendência por renovação metodológica e dos conteúdos, materializada na Escola de Aplicação da USP. A Escola utilizava recursos audiovisuais, filmes e peças de teatro para o ensino, atrelado a projetos interdisciplinares; desta forma, em tal proposta “[...] assistir a um filme correspondia à análise da linguagem do ponto de vista artístico [...] almejava repensar a função social e política das disciplinas escolares, sobretudo da História” (Bittencourt, 2004, p. 91). Porém, a Escola de Aplicação foi fechada no regime militar.

O golpe civil-militar<sup>19</sup> de 1964 desfechou também um golpe na educação, em que o ensino sobre a história se resumiu em cronológico, progressivo a partir da menção de grandes homens e eventos mundiais, pautados na história europeia e pelo viés alienador (MATHIAS, 2011). De acordo com Ferro (1983. *apud.* MATHIAS, 2011, p. 44), “[...] controlar o passado ajuda a dominar o presente e a legitimar tanto as dominações como as rebeldias”; portanto, a partir desse movimento, o Estado militarizado visou à implantação de uma “história oficial” com o intuito de legitimar e deslegitimar determinados atos, atender aos próprios interesses, vinculados a segurança nacional e ao desenvolvimento econômico da sociedade.

Todavia, apesar da censura e métodos coercitivos, a produção historiográfica na academia expandiu para temas sociais, como apontado no excerto abaixo por Nadai (1992, p. 157):

---

<sup>19</sup> Utiliza-se o conceito de “golpe civil-militar” a partir de Carvalho (2001), em que expõe a participação de setores civis da sociedade ao arquitetar e promover o golpe de 1964. Como, por exemplo, o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), que recebia financiamento de setores empresariais nacionais e internacionais na divulgação de propagandas anticomunistas e de oposição ao governo Goulart; Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), que também financiava políticos, estudantes e organizações dos setores da oposição; Ação Democrática Parlamentar (ADP), que englobava políticos conservadores, também da oposição, entre outros.

Contraditoriamente, na mesma época, apesar da censura e da implantação de outros mecanismos coercitivos, a produção histórica foi se renovando com o emprego da dialética marxista como método de abordagem e com a incorporação de temas de pesquisa abrangentes e direcionados para o social como a escravidão e a economia colonial. Nos anos setenta, a busca de novos temas se acentuou com a incorporação de estudos sobre a classe trabalhadora, começando pelo operário, sua imprensa, seus movimentos associativos, suas formas de luta e de resistência e atingindo os estigmatizados – camponeses, mulheres, prostitutas, homossexuais, etc.

Em outras palavras, a produção acadêmica e o conceito de História tomavam outros rumos em relação ao ensino na educação escolar. A historiografia nacional também buscou uma outra leitura da identidade brasileira, buscando-a nas diferenças: nas histórias regionais, locais, nas lutas e diferentes organizações; contudo, de acordo com Nadai (1992), esse debate ficou restrito ao ambiente acadêmico, durante o período militar.

Em âmbito escolar, a expansão foi em relação ao número de matrículas, como resultado da obrigatoriedade do ensino, implementação de cursos noturno e o fim dos exames de admissão para ingressar ao ginásio (NADAI, 1992). A história não era mais uma disciplina autônoma, uma vez que as disciplinas Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil “[...] vincularam o ensino de história à moral, implementando atos cívicos no cotidiano do ensino de forma a confundi-los com o próprio ensino de história do Brasil” (MATHIAS, 2011, p. 45). Deste modo, tais disciplinas tinham como intenção a formação de brasileiros obedientes, patriotas e de “espírito cívico” perante a repressão do governo militar e na construção do saber histórico nos alunos (NADAI, 1992; MATHIAS, 2011).

Como contraponto, Cordeiro (2000) afirma que houve resistência por parte dos professores – por parte dos que trabalhavam nos centros urbanos – com as determinações impostas pelo regime militar. Como resultado, houve a não concretização da ideologia patriótica estimulada pelas disciplinas citadas anteriormente (Educação Moral e Cívica e da Organização Social e Política do Brasil). Tal como houve a participação de professores de história em debates acadêmicos, como simpósios organizados pela ANPUH (Associação Nacional dos Professores Universitários de História) a partir de 1977. Portanto, isto prova que o debate sobre as novas produções acadêmicas na área de História e suas ramificações no ensino não ficaram restritas apenas nesse espaço, mas expandiu,

fora dele, ou seja, “[...] lutavam contra ele [regime autoritário] dentro dele” (SILVA, 1985. *apud.* CORDEIRO, 2000, p. 38).

Isto posto, de acordo com Cordeiro (2000), o ambiente escolar não foi um espaço passivo perante as instituições autoritárias. A partir da intensificação de movimentos sociais, a escola – sobretudo, a disciplina história – tornou-se um espaço político no sentido de combate à ditadura militar e pela democratização, como apontado no excerto abaixo:

Essa emergência inesperada trouxe para o centro do debate as possibilidades de transformação da realidade brasileira na época, tanto no plano institucional, no combate à ditadura militar, quanto no plano político-social mais amplo, com a formulação de projetos para o Brasil democratizado. Esse ‘alargamento do espaço da política’ levou à inclusão da escola e do ensino como lugares políticos importantes na luta pela democratização da sociedade (CORDEIRO, 2000, p. 23).

Nota-se que, a partir da ascensão de movimentos sociais, ainda em período militar, se estendeu para dentro dos muros das escolas, especialmente as públicas, como um meio de luta política em prol da democracia. Esse movimento resultou em debates em torno da disciplina história e sucesso das produções da editora Brasiliense, como, por exemplo, as Coleções “Tudo é História” e “Primeiros Passos”, uma vez que, foi posto “[...] uma possibilidade de a produção historiográfica chegar até o público não especializado, revelando uma demanda até então insuspeitada pela discussão histórica” (CORDEIRO, 2000 p. 23).

Com o fim do regime militar na década de 1980, de acordo com Mathias (2011, p. 45), “[...] a disciplina de história deixava de ajustar-se aos interesses do Estado autoritário para ser prostrada aos interesses ao serviço da sociedade democrática”, com o objetivo de tornar o aluno autônomo, conseqüentemente, transformador da realidade nacional, sem mais a celebrações de mitos fundadores e críticas aos eventos oficiais da nação. Nessa década, estava presente a preocupação por parte dos acadêmicos em denunciar a manipulação desse ensino pelo poder institucional, de acordo com seus interesses (BITTENCOURT, 2004). Percebe-se o desejo de uma ruptura das antigas formas de abordar os saberes históricos e em denunciar as possíveis continuidades.

Cordeiro (2000) afirma que durante as décadas de 1970 a 1980<sup>20</sup> – quando foi constituído o campo<sup>21</sup> do ensino de história ocorreu disputas por diversos setores, como professores, acadêmicos, instituições governamentais, entre outros – houve intensa produção acadêmica neste campo, com o intuito de propor projetos pedagógicos alternativos, que buscavam o desprendimento do ensino tradicional, como parte dos mecanismos que visavam transformações na disciplina.

Houve a intenção de se estruturar o conhecimento sobre o ensino de história que estava em meio a debates e produções. Deste modo, o discurso se pautava pelas mudanças e contra o ensino tradicional, “[...] um ensino excessivamente preso ao livro didático, que trabalha com uma História puramente narrativa, sem nenhuma preocupação crítica” (CORDEIRO, 2000, p. 60). Como também, contra um ensino de história hierarquizado entre professores e alunos, um ambiente de reprodução de um conhecimento acadêmico e distante, no qual o aluno não conseguiu ter acesso à forma como esse conhecimento era produzido, assumindo uma postura passiva frente as informações transmitidas na sala de aula. Esse sistema de ensino tradicional reforçava a concepção de uma história “real” e “exata”, estabelecida de forma teleológica, como resultado, o aluno não se reconhecia como um sujeito histórico ativo em sua própria realidade (CORDEIRO, 2000). Portanto, neste momento, configura-se um novo sentido para o ensino de história:

Configura-se aí o *lugar* apontado para a renovação do ensino de História: é um espaço de luta contra um adversário que é definido como ‘*ensino tradicional*’, ocupado meramente em *transmitir* um conhecimento ‘*pronto e acabado*’, não permitindo aos alunos tornarem-se ‘*sujeitos da História*’ (CORDEIRO, 2000, p. 34, grifos do autor).

Nota-se que o ensino de história, ao se constituir como campo, opera padrões políticos e epistemológicos cujo sentido é legitimar um tipo de destino desse ensino: o conhecimento de história como capaz de mobilizar consciências por meio da homologia entre fazer história (conhecimento) e fazer história (ação política).

---

<sup>20</sup> A pesquisa realizada por Cordeiro (2000) expõe a respeito do ensino de história nas décadas 1970, 1980 e 1990, a partir do recorte estado de São Paulo.

<sup>21</sup> Cordeiro (2000) entende o campo de ensino de história como um campo científico de lutas e de disputas por posições hierárquicas a partir do referencial teórico apresentado por Pierre Bourdieu. No caso do ensino de história, “[...] está aberta à intervenção não apenas de historiadores e professores de História, mas também à de pedagogos, psicólogos, agentes do Estado, políticos, jornalistas etc” (CORDEIRO, 2000, p. 29)

Para Mathias (2011), a função da disciplina história consistia no desenvolvimento do ensino crítico, introdução do conceito de sujeitos da história, que partia dos alunos e das classes populares, conceitos de democracia e cidadania – este a partir do viés marxista – a fim de desenvolver a consciência de classe, “[...] encerrava um cidadão que viria a desenvolver uma consciência social e de classe, e que desempenharia o papel do trabalhador apto a realizar transformações sociais e políticas” (MATHIAS, 2011, p. 46).

A investigação de Cordeiro (2000) mostra relatos de experiências que visavam transformações no ensino de história tradicional e que resultaram em um quadro vago e impreciso. Deste modo, sob a ótica de Cordeiro (2000, p. 110), os relatos “[...] se detém muito pouco na questão do conteúdo a ser ensinado, preferindo incursionar pelas sugestões metodológicas, pelos modos de ensinar História e não por qual História ensinar”. Leva-se em consideração também que os *slogans* (ensino tradicional, sujeito da própria história, entre outros) eram imprecisos, configurando-se um movimento que é mais tido como rejeição ao tal ensino tradicional do que qual história desejava-se ensinar (CORDEIRO, 2000).

Durante a década de 1990, com a eleição de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), a educação nacional passou por reformas e propostas que vinham sendo fomentadas na década anterior; uma delas, o ensino temático a partir da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas). Houve também, a continuidade das ideias à crítica do ensino tradicional – entendido como um conhecimento distante da realidade do aluno, tornando-o passivo, contrário à ideia de sujeito de sua própria história (CORDEIRO, 2000).

A proposta do ensino de história estabelecida e debatida entre historiadores, em sua maioria oriundos da Unicamp e da USP, indicaram “[...] a proposta do ensino temático, justificando-a com base na possibilidade de aprender o todo do social mediante o estudo de qualquer objeto (CORDEIRO, 2000, p. 204). A partir desse movimento, o resultado encontra-se no aluno, no qual, torna-se o sujeito de sua própria história, somado a transformação e ampliação do conceito de cidadania, ou seja, esse movimento transformaria o aluno em cidadão, como explicitado no excerto abaixo:

Os sujeitos não são mais, aqui dotados da pura autonomia que lhes era atribuída anteriormente. Não são livres para questionarem toda a organização da sociedade, pois, na medida em que “*sujeito*” é igualado a

*“cidadão que se identifica no processo social”, alguns caminhos já estão traçados: ser “cidadão” significa aceitar as regras do jogo democrático e expressar suas reivindicações e seus desejos mediante os canais institucionais competentes (CORDEIRO, 2000, p. 205-206, grifos do autor)*

Em outras palavras, a proposta visava tornar aluno o sujeito de sua própria história a partir de sua formação como cidadão, no qual, entende-se como um sujeito inserido em um sistema democrático, com direito às reivindicações sociais por meio de setores públicos responsáveis. Mas em relação a essa questão percebia-se que apenas grupos mais organizados obtinham voz (CORDEIRO, 2000). Bittencourt (2010, p. 20) também afirma, a partir do conceito de cidadania, que as propostas buscaram “[...] libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos, para que possa entender que cidadania não se constitui em direitos concebidos pelo poder instituído”. Em outras palavras, o conceito de cidadania estava atrelado à obtenção de direitos por meio de lutas populares e por movimentos sociais.

Entende-se que o ensino de história possuía o objetivo de formação de um cidadão social, ou seja, de acordo com Bittencourt (2010), o conceito de cidadania social estava atrelado para além da cidadania política – quando este fica erroneamente refletida apenas no âmbito do exercício do voto, mas sim no papel do indivíduo perante a coletividade. Desta forma, o conceito de cidadania social englobava “[...] conceitos de igualdade, de justiça, de diferenças, de lutas e de conquistas, de compromissos e de rupturas tem sido apenas esboçada em algumas poucas propostas” (BITTENCOURT, 2010, p. 22); desta forma, resultando em objetivos mais sólidos para a formação dos alunos pelo ensino de história.

Essa proposta estabelecida na década de 1990 também buscou expor uma nova historiografia brasileira, em detrimento aos movimentos sociais que visavam a valorização das culturas regionais (CORDEIRO, 2000). Nota-se que se buscou incrementar a diversidade nacional, sobretudo as diferenças étnicas, culturais e sociais e suas devidas contribuições para a formação da identidade e da nação.

De acordo com Nadai (1992), é possível estabelecer uma interligação entre as práticas do ensino de história nas diferentes esferas e contextos políticos no percorrer da história nacional, em que, o campo político do Estado influenciou a educação brasileira a partir dos interesses vigentes. Entretanto, sob ótica de

Cordeiro (2000), também foi um espaço de disputas entre professores da educação básica e professores universitários, os quais estiveram ativos na tentativa de uma reformulação – movimento esse sugerido na luta pela redemocratização do país.

Em relação à questão de ser um campo de disputas entre profissionais da área da História e da ação do Estado perante a disciplina em questão, também foi um tema estudado por Martins (2002, p. 10), que expôs dois manifestos redigidos pelo Núcleo Regional paulista da ANPUH, um que data o ano de 1980 e o outro, em 1998, que, de acordo com a autora:

[...] tais manifestos buscam alertar e sensibilizar a comunidade acadêmica sobre possíveis intervenções desse poder público na produção da ciência do país. Dessa forma, a ANPUH assume publicamente um compromisso pela defesa da manutenção do ensino de história nas escolas brasileiras (ou paulistas, dependendo da situação) e reitera um compromisso assumido junto aos profissionais da História, que exercem seu ofício no magistério, de continuar manifestando-se pelo aperfeiçoamento do ensino da história em seus diversos níveis.

Estes manifestos, como apresentado por Martins (2002), faz referência à diminuição da carga horária da disciplina história – no Estado de São Paulo – práticas antidemocráticas do Estado e redução da liberdade de produção por parte do professor. A partir desta reflexão, afirma-se que a história, em âmbito escolar, comportava interesses estatais, em níveis de conteúdo e de sua prática, ainda na década de 1980-90.

Em relação à permanência da preocupação de o ensino de história ter forças para ajudar a configurar uma identidade nacional, tal percepção atravessou os séculos e ainda se mostra presente. A identidade nacional é compreendida, atualmente, a partir da relação entre o econômico, social, cultural e não necessariamente articulada pelos interesses do Estado, somado aos dilemas sobre as diferenças regionais e as desigualdades presentes na sociedade brasileira (ANDERSON, 1996).

Nas duas primeiras décadas do século XXI, percebe-se o crescimento de problematizações a respeito de se pensar a identidade nacional a partir, unicamente, pela contribuição do branco para a formação da nação. As demandas de grupos sociais que se intensificaram na década de 1970 e permanecem em constante crescimento até os dias atuais reivindicam a valorização e inclusão da contribuição indígena e africana para o ensino de história. As reivindicações e pressões a partir

das manifestações organizadas pelos movimentos sociais<sup>22</sup> transparecem nas leis nº 11.645/08 e 10.639/03, que, de acordo com Bittencourt (2018, p. 142) “[...] estão em processo de integração em currículos ainda submetidos à lógica eurocêntrica, mas que anunciam uma formação política e cultural para o exercício de uma cidadania social com vistas a um convívio sem preconceitos e de forma democrática.

Portanto, o papel atribuído ao ensino de história, hoje, tem como linha condutora o caráter formativo, cultural, político, entre outros, para a construção da cidadania. Entende-se que construção da cidadania e dos saberes históricos decorrem em diferentes espaços, atribuindo para que o campo do ensino de história debata sobre questões problematizadoras e questione tempos atuais e demais períodos a partir da esfera de “multiplicidade de sujeitos” (SILVA e GUIMARÃES FONSECA, 2010, p. 24). Desta forma, propondo transformações e constituindo uma nova proposta para o ensino de história:

Os velhos marcos históricos estão sendo revistos, mesmo que paulatinamente, podendo-se introduzir uma história da Antiguidade pelas sociedades indígenas, pela diversidade de uma história econômica da agricultura ou por uma história social pelo trabalho escravo criador das riquezas que sustentam o sistema capitalista do mercantilismo ao neoliberalismo, de uma história das sociedades constituídas antes do aparecimento da escrita, da formação de uma civilização americana miscigenada (BITTENCOURT, 2018, p. 142).

De acordo com Bittencourt (2018), o debate em torno do conceito de cidadania permanece presente no século XXI com o intuito de contribuir para a formação política e com fins democráticos do aluno. No entanto, com novas demandas, ou seja, “[...] em confronto com as novas tendências de uma educação tecnicista cuja prioridade é formar ‘o cidadão do mundo capitalista global’ sob novas formas de individualismo submetido aos ritmos do mundo digital” (BITTENCOURT, 2018, p. 128), dependente do consumo e da aquisição de novas tecnologias.

Em suma, percebe-se que a partir do conjunto de representações ideológicas da classe dominante, em que prescreveu determinadas normas de acordo com seus interesses, influenciaram o contexto histórico nacional, sobretudo na constituição da História como disciplina escolar para a “fabricação” de um

---

<sup>22</sup> Somado a outras conquistas no campo da cultura e cidadania, como afirmado por Silva e Guimarães Fonseca (2010, p. 20): “[...] delegacias de mulheres, demarcação de terras indígenas, ações afirmativas para a população de afrodescendentes, implementação de cotas, projetos de inserção do negro no mercado de trabalho e ações específicas na área da cultura e da educação de afrodescendentes e indígenas”.

passado de “[...] origem branca e cristã, apresentada por uma sucessão cronológica de realizações de ‘grandes homens’ para uma ‘nova’ disciplina’ [...]” (BITTENCOURT, 2018, p. 127). A “nova” disciplina história passou a incluir nas propostas curriculares as diversidades e as diferentes identidades. Como também a ampliação de investigações e debates em torno dos desafios da inclusão dessa multiplicidade, tal como a história da África, afro-brasileira e indígena, porém, “[...] a história do Brasil e dos demais países periféricos ao capitalismo continuam sem importância como conteúdos relevantes” (BITTENCOURT, 2018, p. 143).

Apesar disso, em relação à contribuição do africano como sujeito histórico e para a construção de sua cidadania (neste caso no ambiente escolar), há a permanência de estigmatizações identitárias, fruto do pensamento eurocêntrico, presente no livro didático. Portanto, torna-se necessário quebrar o silêncio a respeito das ideologias prescritas por uma classe dominante, principalmente no ambiente educacional, para romper diferentes discursos que legitimaram-se como reais ao longo da história nacional.

## **1.1 LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA COMO INSTRUMENTO DE ENSINO NO BRASIL**

Nesta seção, o objetivo concentra-se em examinar o papel da literatura didática nesse processo, tais como, a sua função para a concretização dos interesses estatais,<sup>23</sup> evidenciando as poucas menções aos personagens negros para a construção cultural, social e política do país. Esse movimento é indispensável, visto que, como afirma Mattos (*et al*, 2009, p. 299), investigar essa presença ou ausência é “[...] historicizar o lugar do racismo (e do antirracismo) no pensamento social brasileiro”. Justifica-se, portanto, a importância do exame desse objeto cultural, o livro didático, uma vez que

[...] além de permitir que se trace uma história das práticas pedagógicas, pode fornecer informações sobre as expectativas, valores e crenças vigentes na sociedade em que foram produzidos, o grau de desenvolvimento científico, que delimita as trajetórias e as concepções das disciplinas escolares num dado momento, e as circunstâncias econômicas e materiais de sua produção (LUCA, 2009, p. 151).

---

<sup>23</sup> De acordo com Luca (2009), o papel do Poder Executivo está intrinsecamente atrelado ao livro didático, uma vez que ele concebe, regulamenta, controla e institui o sistema educacional, ou seja, negocia, vende, compra e distribui essa literatura, desde seu início.

Isto posto, os valores e crenças vigentes destacam-se como uma forma de evidenciar determinadas informações de acordo com o contexto, também vinculado à aprovação institucional para a sua circulação nas escolas, por meio de imposições e normas estatais (LUCA, 2009).

No século XIX, durante a monarquia, os livros escolares de história tinham como método a memorização, ou seja, “[...] aprender História significava saber de cor nomes e fatos com suas datas, repetindo exatamente o que estava escrito no livro ou copiado nos cadernos” (BITTENCOURT, 2004, p. 67). Esse método era chamado de “métodos mnemônicos”,<sup>24</sup> que se caracterizava por um conjunto de atividades de perguntas e respostas para a fixação e memorização, por meio oral e escrito, semelhantes aos modelos de livros catequizadores. Em casos de erros e esquecimentos, os alunos recebiam castigos físicos.<sup>25</sup> Portanto, o livro didático de história ensinava a memorização de informações (nomes, datas e acontecimentos históricos nacionais) (BITTENCOURT, 2004).

O IHGB também esteve diretamente envolvido na produção da escrita dos livros didáticos da história nacional e eram influenciados por Langlois e de Seignobos. As obras didáticas produzidas nesse período eram tidas como obras científicas e pesquisadas por historiadores, porém:

[...] a imagem de obra didática em voga transmitia a ideia de que o livro escolar possuía um defeito congênito: era resumido ao extremo, deixando sempre algo da História do Brasil pouco esclarecido. Mas, em geral, depois de corrigidos uma data, um nome ou um defeito tipográfico, eram os trabalhos didáticos bem recebidos, posto que divulgavam a História pátria e ajudavam a fixar, na mocidade, os fatos e personalidades responsáveis pela construção da nação (FREITAS, 2010, p. 21-22).

Em 1843 ocorreu o lançamento do primeiro livro didático de história nacional, o “Compêndio de história do Brasil” de José Inácio de Abreu Lima, baseado no livro “História do Brasil” do autor inglês Robert Southey. Lima foi membro do IHGB (desde 1839) e acompanhou de perto a elaboração do texto “Como se deve escrever a história do Brasil” de Von Martius (1844). Essa produção

---

<sup>24</sup> O método mnemônico foi uma proposta de Ernest Lavisse, historiador francês, cujo o objetivo era desenvolver no aluno a inteligência por meio da memorização. Entretanto, na prática, o método se limitava em “[...] decoração de nomes e datas dos grandes heróis e dos principais acontecimentos da histórica nacional” (BITTENCOURT, 2004, p. 69).

<sup>25</sup> Para os castigos físicos eram utilizados a “palmatória” ou “fêrula” (BITTENCOURT, 2004, p. 67).

didática teve como objetivo escrever um livro sobre a história da pátria, a partir de influências das ideologias iluministas, liberais e antiescravistas, pautas em destaque durante o século XIX (MATTOS, 2009). Portanto, os livros escolares de história, de forma geral, além das ideologias mencionadas, também estimularia valores do trabalho:

Configurada em livro, portanto, a escrita da História teria a função de cultivar os valores do trabalho, coragem, honradez, perseverança, que alimentariam o nosso consciente e legítimo patriotismo. [...] A História do Brasil, seria enredada de forma a desfilarem em frente do expectador (leitor) e comprovar retroativamente que o futuro por ele apontado é legítimo e está correto (FREITAS, 2010, p. 27).

Em relação à presença de personagens negros no Compêndio, Lima destacou Henrique Dias, Felipe Camarão e Zumbi dos Palmares, porém, afirmava que “[...] a cor não passaria de um ‘acidente’, como a ‘glória’ e a ‘coragem’ dos heróis citados bem comprovariam” (MATTOS, *et al*, 2009, p. 300). O compêndio apresentava Dias e Camarão ao lado de “figuras heroicas”, tais como, José Bonifácio, Pedro Álvares Cabral e Cristóvão Colombo (MATTOS, *et al*, 309). A partir dessa menção, é possível perceber a influência de discriminações raciais – no mínimo pela tez desses personagens – no ensino de história no século XIX. Esse compêndio visava à formação da identidade brasileira – tema de inquietação na recente independência, a partir de um discurso patriótico e influenciado pela tese da mescla das três raças de Von Martius (1844).

Duas décadas depois, especificamente em 1865 – sendo atualizado até meados de 1916 – Joaquim Manoel de Macedo escreveu “Lições de história do Brasil” para os alunos do Colégio D. Pedro II, para o qual lecionava, tendo como base a obra “História geral do Brasil”, de Varnhagen, de 1862, que posteriormente o denunciou por plágio. O manual possuía caráter conservador, traçando uma relação entre o contexto em que se constituía a identidade com a ideia de civilização, como apontado no excerto abaixo:

Obras de perfil conservador, elas fixariam para sucessivas gerações da boa sociedade imperial conteúdos, métodos, valores e imagens de uma História do Brasil que cumpria o papel de não apenas legitimar a ordem imperial, mas também e sobretudo de pôr em destaque o lugar do império do Brasil no conjunto das “Nações civilizadas” e o lugar da boa sociedade no conjunto da sociedade imperial, permitindo, assim, a construção de uma identidade (FERNANDES, 2005, p. 129).

De acordo com Bittencourt (2004, p. 85), houve uma ampla aceitação de “Lições”, uma vez que o método explicitava o que o título sugeria: “[...] deveria ser exposta pelo professor e lida pelo aluno, que, em seguida fazia um resumo”, como uma forma de auxiliar na decoração e aprendizado em sala de aula – novamente, a partir de heróis nacionais, nomes de destaque e suas realizações.

Em relação à participação de personagens negros em “Lições”, ela foi relativamente mínima, referindo-os poucas vezes, exceto nos casos de:

[...] ‘Henrique Dias, chefe dos negros’ [...] Quilombo dos Palmares é citado uma única vez, como uma ameaça à ordem produzida pelos malefícios da escravidão. [...] Para Macedo, o quilombo reunia escravos fugitivos, bandidos e desertores. Em suas lições de história do Brasil, o herói era Domingos Jorge Velho, bandeirante que destruiu o quilombo (MATTOS, *et al*, 2009, p. 302).

Diante dessa narrativa e de acordo com Mattos (*et al*, 2009), Macedo tinha como parâmetro as concepções do liberalismo oitocentista, elitizado e segregador. A partir do contexto da abolição da escravidão, 1888 e, posteriormente, à proclamação da República, 1889, houve o enfoque da constituição da identidade brasileira a partir do viés da miscigenação racial mais intenso. Como apontado a seguir:

[...] o enfoque cultural e/ou racial passaria a predominar, em lugar dos termos sociais e políticos das abordagens anteriores. Era a construção de uma raça brasileira, que incorporava negros e indígenas sob a liderança portuguesa que se afirmava como base das novas abordagens. Assim, junto à predominância do mito das três raças, destacar-se-ia a significativa presença de Henrique Dias (um afrodescendente inserido na sociedade colonial) (MATTOS, *et al*, 2009, p 302).

Diante da afirmação acima, percebe-se que a partir da pauta da formação da identidade nacional e a mescla das três raças, o personagem histórico Henrique Dias integrou o papel de contribuição do negro para se entender a identidade brasileira, mas, ainda pelo viés eurocêntrico (MATTOS *et al*, 2009).

No início do século XX, em 1900, Affonso Celso publicou o livro didático de caráter patriótico “Por que me ufano do meu país”, como forma de celebrar os quatrocentos anos do descobrimento do Brasil. O livro se esgotou rapidamente e se tornou leitura obrigatória nas escolas secundárias do país (SILVA, 2008). A proposta

de Celso era de apresentar “[...] uma série de razões que deveriam levar os brasileiros a se ufanarem de seu país e a afirmar que ser brasileiro não era condição de inferioridade, mas de ‘distinção e vantagem” (ARMANI, 2010, p. 133), ou seja, Celso apresenta inúmeros motivos para que os brasileiros se orgulhem de seu país. Ao total, tratavam-se de onze motivos ufanistas:

[...] a grandeza territorial, a sua beleza, a sua riqueza, a variedade e a amenidade de seu clima, a ausência de calamidades, a excelência dos elementos que entraram na formação do tipo nacional, os nobres predicados do caráter nacional, a ausência de humilhações, seu procedimento cavalheiresco e digno para com os outros povos, as suas glórias e, por fim, a sua história (CELSO, 2001. *apud.* ARMANI, 2010, p. 133).

A obra se destacava por ser didática e acreditava-se que seus leitores, os alunos, desenvolveriam uma postura patriótica e de união frente ao Estado recém independente e abordava a miscigenação como um fator favorável ao progresso (ARMANI, 2010).

A obra didática de João Ribeiro, “História do Brasil” de 1900 merece destaque por ser uma das principais obras do período e integrante do IHGB. “História do Brasil” foi marcada por destacar grandes personagens masculinos (políticos, militares, nobres, entre outros) que envolveram-se no processo de descobrimento, colonização, constituição da República e formação da identidade a partir de Von Martius e Handelmann (FREITAS, 2010). Consequentemente, pouco espaço era reservado para os indígenas e africanos na construção da nação. De acordo com Freitas (2010, p. 36):

A síntese da História do Brasil, enfim, é um desfile de conflitos que explicam a chegada dos portugueses, a formação inicial da sociedade, configuração do território, a origem do sentimento de autonomia, o esforço para evitar a fragmentação, e a implantação do regime democrático – na figura da República.

A respeito de temas como abolição da escravidão no dia 13 de maio, acontecimento recente no contexto da Primeira República, houve diversas formas de manifestação nos manuais didáticos, a partir da vertente política de cada autor. De acordo com Mattos (2009), em João Ribeiro, “História do Brasil” de 1900, a princesa Isabel deu um golpe contra os proprietários de escravizados, causando-lhes grande prejuízos na agricultura. A razão disto seria a falta de necessidade da Lei Áurea,

uma vez que já existia a Lei nº 2.0140 de 1871 (Lei do Ventre Livre) e Ribeiro acreditava que a abolição já havia sido decretada nessa implementação, sendo o fim da escravidão no prazo máximo de duas próximas gerações.

De acordo com Mattos (2009), Osório Duque-Estada, em “História do Brasil” de 1918, assumiu o tema a respeito da abolição da escravatura através de outra postura em relação à de João Ribeiro: a da vitória por pressão realizada pela campanha abolicionista para a implementação da lei em 1888. Diante disto, a princesa Isabel não foi mencionada como participante de tal ato, e sim os nomes José de Patrocínio, Ruy Barbosa, Joaquim Nabuco, Ciro de Azevedo, Vicente de Souza, Ennes de Souza, Luiz Gama, entre outros, porém, sem a menção da afrodescendência (MATTOS, 2009).

Mattos (2009, p. 306) afirma que tais livros didáticos traçaram uma disputa de narrativas durante a Primeira República a respeito das leis abolicionistas. Todavia, havia um ponto em comum: “[...] nenhum dos autores problematizou o ‘pós-abolição’, ou seja, a condição social dos ex-escravos após a libertação ou suas posteriores lutas políticas”.

No regime varguista, os livros didáticos reforçaram a ideia de que a princesa Isabel era a “redentora” dos escravizados e a identidade mestiça do brasileiro tornou-se tema obrigatório. De acordo com Mattos (2009), os livros didáticos incorporaram as interpretações do autor Capistrano de Abreu em “Capítulos de uma história colonial”, publicado em 1907, sobre as guerras holandesas e a consagração da união das raças na formação da identidade brasileira ao expulsá-los do território nordestino.

De acordo com Abreu (1988), a independência de 1822 não foi o que “costurou” as regiões para uma identidade unificada, pois essa proclamação foi dada por um português. Abreu (1988) afirmava a existência de um sentimento de inferioridade das pessoas que estavam distantes dos conflitos transoceânicos. E, esse sentimento se altera quando ocorre a expulsão dos holandeses no nordeste, uma vez que as três raças se uniram contra o inimigo e obtiveram êxito. Esse movimento descrito por Abreu (1988) foi defendido como uma identidade regional pré-nacionalista.

De acordo com Mattos (2009), o livro didático de história mais vendido no período entre as décadas de 1930 a 1950 foi o de Joaquim Silva, “História do Brasil”

para o ginásio, em que trazia o mito da união das três raças, destacando o europeu como motor principal, assim como Von Martius (1844):

[...] pode-se dizer com segurança que o negro não africanizou o brasileiro. Deu-se o contrário. O português, tronco da raça, abasileirou o africano que, dia a dia, foi abandonando os costumes, envolvendo, melhorando, progredindo. [...] As estatísticas mostram que, pela situação estacionária da raça negra e redução do fator indígena cresce cada vez mais, nos grupos mestiços, a porcentagem de sangue branco (SILVA, 1950. *apud.* MATTOS, 2009, p. 307).

A partir dessa citação, pode-se afirmar que houve a noção de abasileiramento pelo viés dos costumes e hereditariedade, uma continuidade da discriminação racial já exposta anteriormente em Lima; porém, ultrapassa o nível visível da tez para a interioridade do sangue (MATTOS, *et al*, 2009).

De acordo com Conceição (2017), com o intuito de responder o questionamento sobre o processo de construção do discurso e do conhecimento racializante do africano escravizado na colônia portuguesa nos livros de história, o imaginário brasileiro foi permeado por discursos de que as identidades africanas e afro-brasileiras eram inferiores do ponto de vista racial e cultural. Na década de 1950 os manuais escolares também defenderam a visão de que a África era apenas um reservatório de pessoas escravizadas, com baixo custo e que atribuíram uma responsabilidade moral, de forma anacrônica, ao amenizar os feitos da violência do trabalho escravo praticado pelos colonos. Em um dos livros didáticos da década de 1950<sup>26</sup> analisado por Conceição (2017), como, por exemplo, afirmava que “[...] a chegada dos infelizes africanos ao Brasil era por eles desejada como termo aos horrorosos padecimentos a que eram sujeitos na viagem. [...] mas os novos senhores seriam menos desumanos que os da África” (SILVA, 1950. *apud.* CONCEIÇÃO, 2017, p. 41).

Em relação às identidades afro-brasileiras recriadas no Brasil, os livros didáticos enfatizavam “elementos exóticos” em comparação ao ideário civilizatório ocidental, regrado a superstições. De acordo com Conceição (2017), tais superstições influenciaram negativamente a identidade nacional de forma geral.

Na década de 1960, durante o regime militar no Brasil, de acordo com Mathias (2011), os livros didáticos expandiram e foram utilizados em grande escala,

---

<sup>26</sup> SILVA, Joaquim. **História do Brasil**: para o quarto ano ginásial. 27. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1950.

em razão do governo do general Castelo Branco (1964-1967) isentar os impostos na produção de livros. Desta forma:

Por seu turno, as editoras publicavam livros que estivessem em sintonia com os programas curriculares oficiais do MEC, esse controlado pelo Estado ditatorial. A ampla circulação do livro didático não significou uma maior democratização do saber. Pelo contrário, em harmonia com os currículos oficiais, o livro didático se tornou um canal privilegiado para a difusão de saberes históricos de interesse do Estado (MATHIAS, 2011, p. 45).

A partir desse cenário, no período do regime militar brasileiro, os livros didáticos, tais como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política no Brasil, tinham de estar em sincronia com os interesses e concepções vigentes pelo Estado autoritário. De acordo com Guimarães Fonseca (2010, p. 25), na década de 1970, “[...] pós-Lei 5.692/71, contribuíram de forma marcante para a diluição dos objetos de ensino de História e Geografia, como forte tempero de moral e civismo ditatorial na fusão ‘Estudos Sociais’ apresentado nos livros didáticos”.

Desta forma, a massificação dos livros didáticos em larga escala contribuíram para a divulgação de saberes que, do ponto de vista dos militares, julgavam-se necessário. De acordo com Guimarães Fonseca (2003, p. 52), tratava-se de um “[...] projeto de massificação do ensino e da cultura. Esse projeto beneficiava o modelo de desenvolvimento, os ideais de segurança nacional e correspondia aos interesses de multinacionais no Brasil e na América Latina”. Ocorre que, esse projeto refletiu nos índices educacionais: apontaram o Brasil como um dos países mais atrasados do mundo (GUIMARÃES FONSECA, 2003).

Os conteúdos dos materiais didáticos em relação a história africana e afro-brasileira, adotou-se o argumento que a Coroa portuguesa optou pela escravidão negra, pois “[...] os negros já viviam na África na condição de escravos e eram mais resistentes que os índios” (HERMIDA, 1969. *apud.* CONCEIÇÃO, 2017, p. 41). Na década de 1970, esse argumento permaneceu por meio do determinismo preconceituoso presente nos livros didáticos:

[...] não vinham esses portugueses dispostos a encarregar-se de trabalhos pesados. A quem caberia estes? A princípio se pensou na escravização do índio. No entanto, manhoso, conhecedor da terra e desacostumado ao trabalho, o indígena não chegava a produzir sequer o necessário para o seu próprio sustento. Foi então que se pensou no emprego do braço escravo negro para os trabalhos pesados. Seria ele o trabalhador ideal, a princípio para as plantações de cana e os engenhos de açúcar, depois para a coleta

de ouro e pedras preciosas nas jazidas e mais tarde para as plantações de café do Rio de Janeiro e de São Paulo (CARVALHO, 1972. *apud*. CONCEIÇÃO, 2017, p. 43-44).<sup>27</sup>

Também permanecia presente as atribuições negativas e estereotipadas do continente africano no ensino de história, como um continente passivo, sobretudo, “ingênuo” perante o Ocidente. Como, por exemplo, os portugueses “[...] propunham a trocar fumo e aguardente por homens e mulheres das tribos. [...] Em sua ingenuidade, em seu primitivismo, nada viam de mal os chefes negros” (CARVALHO, 1972. *apud*. CONCEIÇÃO, 2017, p. 48).

Nas últimas décadas do século XX, a partir dos debates de redemocratização e abertura política, a indústria editorial de livros didáticos passou a dialogar com os debates acadêmicos. De acordo com Guimarães Fonseca (2003, p. 53-54), “[...] foram propostas mudanças na linguagem e na forma de apresentação, com a inclusão de alternativas como a seleção de documentos escritos, fotos, desenhos e seleção de textos de outros autores”, como resultado dessa aproximação. Em 1985, o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) atribuiu a escolha de livros didáticos para professores e secretários a fim de dar autonomia para escolher a melhor ferramenta para a execução de seu trabalho.

A partir de 1993, depois de inúmeras denúncias dos resquícios da ideologia nacionalista oriunda do período militar e críticas aos conteúdos dos livros didáticos – preconceitos e estereótipos explícitos em imagens e textos – o Ministério da Educação formou um grupo de especialistas de diferentes unidades<sup>28</sup> para a avaliação da qualidade da produção de livros didáticos (GUIMARÃES FONSECA, 2010).

Porém, nessas primeiras décadas do século XXI, especificamente o PNLD 2008 e 2011, as opções de livros didáticos de história com propostas por eixos temáticos são minoritários e evidenciam aspectos do ensino de história tradicional, como, por exemplo, o ensino cronológico e pautado na história da Europa. Desta forma, apenas “[...] quando possível, há abordagem de temas relativos à História brasileira, africana e americana” (BRASIL, 2010. *apud*.

---

<sup>27</sup> CARVALHO, L. G. Motta. **Ensino Moderno de História do Brasil**. 17. ed. São Paulo: Editora do Brasil S.A., 1972.

<sup>28</sup> De acordo com Guimarães Fonseca (2010, p. 25), as unidades que participaram a Undime (União Nacional de Dirigentes Municipais da Educação), a Consed (Conselho Nacional de Secretários da Educação), a Anped (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), a SEF (Secretaria de Educação Fundamental) e FAE/MEC.

GUIMARÃES FONSECA, 2010, p. 28). Desta forma, nota-se que o PNLD reforça tal orientação, sobretudo, por meio do manual do professor. Em relação à incorporação desses conteúdos no livro didático, há a omissão e cobranças por meios desses editais,<sup>29</sup> como apontado por Garrido (2016, p. 265):

[Há a importância do edital PNLD 2011 em ressaltar a eliminação dos] estereótipos que não contribuem para a formação do cidadão e sua visão crítica da história, tendo por princípio a diversidade de experiências dos indivíduos históricos. Ressalte-se, no entanto que, embora sejam fundamentais, essas orientações ainda não caminham para uma perspectiva de introdução de conteúdos não consagrados na literatura didática, como é o caso da literatura sobre os negros brasileiros pós-abolição. Pode-se ainda argumentar que, aqui, o considerado diferente se alargou, diminuindo, por conseguinte, a atenção à questão da discriminação racial.

De acordo com Garrido (2016), tais orientações dadas aos professores presentes nos recentes PNLD são de suma importância no combate aos estereótipos raciais; entretanto, não podem limitar-se a eles. Em suma, “[...] o edital apenas indica que tal obra deve *procurar* abordar o tema, mas não classifica a ausência com alguma penalidade” (GARRIDO, 2016, p. 264, grifo da autora). Há a necessidade desses objetivos serem acompanhados de conteúdos que reforcem o protagonismo da população afro-brasileira como protagonista na construção histórica do Brasil, incluindo o pós-abolição e nos dias atuais por meio das lutas por direitos e equidade promovidas pelo movimento negro.

De acordo com Guimarães Fonseca (2003), é de suma importância a postura crítica perante os conteúdos dos livros didáticos como instrumento de trabalho. Isto posto, não significa a sua total abolição em razão da finalidade atribuída à essa literatura em outros momentos da história. Desta forma:

Complementar o livro didático e diversificar as fontes historiográficas, como os paradidáticos em sala de aula, são opções que não descartam ou

---

<sup>29</sup> Neste caso, Garrido (2016, p. 264) analisa as instruções e orientações eliminatórias do Edital de Convocação para Inscrição de obras a serem incluídas no Guia do PNLD 2011, p. 35-47, tais como: “[serão excluídas obras que] veicularem estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos; [quanto às ilustrações devem] reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país; [será observado se a obra] Estimula o convívio social e o reconhecimento da diferença, abordando a diversidade da experiência humana e a pluralidade social, com respeito e interesse. [será observado se o Manual do Professor] orienta o professor sobre as possibilidades oferecidas pela coleção didática para a implantação do ensino de História da África, da cultura afro-brasileira e da História das nações indígenas”.

consideram o livro como mero 'bode expiatório', culpando por todos os males do ensino, mas partem de um pressuposto básico: o livro didático é uma das fontes de conhecimento histórico e, como toda e qualquer fonte, possui uma historicidade e chama a si inúmeros questionamentos (GUIMARÃES FONSECA, 2003, p. 55-56).

A partir da contribuição de Guimarães Fonseca (2003), pode-se considerar que, a escolha de determinado livro didático trata-se de uma escolha política e ligada às concepções em torno do conhecimento, ou seja, “[...] como o aluno vai aprendê-lo e do tipo de formação que lhe estamos oferecendo” (BITTENCOURT, 2004, p. 299). Esses questionamentos são fundamentais no dia a dia dos professores ao se deparar com as atuais inúmeras opções e editoras de livros didáticos.

## 1.2 LIVRO DIDÁTICO E A HISTÓRIA DA ÁFRICA

Torna-se fundamental investigar as representações e cortejos da historiografia da África nos livros didáticos, uma vez que essa literatura é um dos principais instrumentos que levam aos resultados produzidos pelas ciências históricas para o ambiente escolar e sociedade (RÜSEN, 2010). A análise busca elucidar se o ambiente escolar e o ensino de história, por meio do livro didático, desconstruem ou reafirmam tais representações em relação aos africanos e de que forma a história da África é discutida.

E, para isso, foi selecionado o autor Anderson Ribeiro Oliva, que pesquisou sobre as representações da história da África na literatura didática em sua tese de doutorado pela UnB em 2007 – e que gerou dois artigos (2003; 2009) – com o intuito de evidenciar possíveis relações de continuidades, desconstruções ou reafirmações de imagens negativas a respeito do continente em tese. Sua análise da história africana em livros didáticos se estabelecem nos manuais didáticos produzidos entre 1999 e 2005, do ensino fundamental<sup>30</sup> e teve o objetivo de “[...] avaliar as possíveis

---

<sup>30</sup> Os livros didáticos utilizados pelo autor são: APOLINÁRIO, Maria Raquel (org.). História: ensino fundamental, 6ª. Projeto Araribá. São Paulo: Moderna, 2003; BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História: sociedade e cidadania, 6ª. São Paulo: FTD, 2003; CAMPOS, Flavio de; AGUILAR, Lidia; CLARO, Regina e MIRANDA, Renan Garcia. O jogo da História: de corpo na América e de alma na África, 6ª série. São Paulo: Moderna, 2002; DREGUER, Ricardo e TOLEDO, Eliete. História: cotidiano e mentalidades, contato entre civilizações do século V ao XVI, 6ª. São Paulo: Atual, 2000; MACEDO, José Rivair e OLIVEIRA, Mariley W. Uma história em construção, vol. 3. São Paulo: Editora do Brasil, 1999; MARANHÃO, Ricardo e ANTUNES, Maria Fernanda. Trabalho e civilização: uma história global, 2. São Paulo: Moderna, 1999; MONTELLATO, Andrea, CABRINI, Conceição e CATELLI,

impregnações e participações dos manuais didáticos nas construções mentais dos estudantes sobre a África” (OLIVA, 2009, p. 216).

O tratamento quantitativo realizado por Oliva (2009, p. 217) evidenciou que “[...] das 39 coleções mapeadas, apenas oito possuíam livros com capítulos tratando exclusivamente a história africana (21% do total)”. A respeito de tópicos específicos foi detectado apenas em dois manuais, 5% no total. No restante das coleções, a África aparece em apêndices específicos, como figurante em relação ao contexto histórico em destaque; porém, quando o silêncio é quebrado, denota-se os equívocos e limitações em relação à bibliografia africanista (OLIVA, 2003). Também, nota-se a discrepância em relação ao número de páginas dedicados à história africana, em comparação com a história europeia:

Enquanto os capítulos que tratam de assuntos ligados à história europeia, como a Idade Média, o Renascimento cultural, o Absolutismo monárquico e a Reforma religiosa ocupam, em média, de dez a trinta páginas, cada um, e possuem vasta bibliografia, seria de se esperar que a abordagem da história africana recebesse uma atenção, pelo menos, proporcional. Porém, não é o que ocorre na maioria dos casos, já que sua abordagem ocorre em capítulos únicos ou em tópicos de média extensão que, quase sempre, não chegam a quinze páginas e apresentam uma literatura de apoio restrita (OLIVA, 2009, p. 221).

A partir dessa ponderação quantitativa esclarece que ao dedicar no máximo quinze páginas, o tema foi apresentado de forma reduzida. Apenas dois livros didáticos dedicavam mais de vinte páginas para a história do continente africano e um deles – “O jogo da história: de corpo na América e de alma na África de Campos” – o tema África teve destaque como principal conteúdo (OLIVA, 2009).

Do ponto de vista qualitativo, Oliva (2009) notou a frequência de conceitos como “tribal” e “tribo” nos livros didáticos. O emprego desses conceitos – frutos da literatura colonialista – expõe a ideia de continuidade das teorias que inferiorizam os povos africanos, “[...] com o significado oposto de civilização. Ou seja, o termo designaria os grupos ‘selvagens e primitivos’, portanto, inferiores às sociedades ou às civilizações ocidentais” (OLIVA, 2009, p. 229). Como, por exemplo: “A maioria [dos escravizados] pertencia a tribos subjugadas no início da expansão imperial, que, por tradição, continuavam presas a essa condição” (DREGUER e TOLEDO,

---

Roberto. História temática: diversidade cultural, 6ª série. São Paulo: Scipione, 2000; MOZER, Sônia e TELLES, Vera. Descobrimos a História: Brasil colônia, 5ª série. São Paulo: Ática, 2002; RODRIGUE, Joelza Éster. História em documento: imagem e texto, 6. São Paulo: FTD, 2001; SCHMIDT, Mario. Nova história crítica, 6ª série. São Paulo: Nova Geração, 2002.

2000. *apud*. OLIVA, 2009, p. 230). Nesse excerto, é possível identificar o conceito que designa o mundo europeu (império) e a expressão fruto da literatura colonialista constituída durante o século XIX (tribo). Ressalva-se que alguns livros empregavam o conceito de etnia, e, a despeito do uso desse conceito ser fruto de debate na academia das ciências humanas, em razão disso, tal expressão “[...] nos obriga a fazer um uso comedido e justificado de algumas expressões” (OLIVA, 2009, p. 232).

O autor também destaca a presença de conceitos a partir de padrões historiográficos europeus, como, por exemplo: “[...] ‘reinos’ de Gana, Etiópia, Kongo, Benin, Daomé, Lundas e Luba, dos ‘impérios’ do Mali, Songhai e Zimbábwe, ou ainda, dos ‘estados’ lorubás, Akan, Haússas, entre vários outros” (OLIVA, 2009, p. 222). O emprego desses conceitos históricos tendem ignorar que o continente africano tinha suas especificidades – estrutura econômica, política, social – distintas, portanto do modelo que residia no continente europeu. Vale destacar que “[...] não criticamos o uso contextualizado desses conceitos” para designar o continente africano; entretanto, uma vez que a história da África é conteúdo obrigatório no ensino, “nos obriga a fazer um uso comedido e justificado de algumas expressões” (OLIVA, 2009, p. 232). Já as sociedades que foram avaliadas com menos visibilidade e pouca expressão política não foram pontuadas.

Dessa perspectiva, Oliva (2009) destacou que em uma das obras o autor do livro didático afirmou a necessidade de estudar as grandes civilizações do continente africano, com a justificativa de combater teses de cunho etnocêntrico, como também sua inclusão no movimento histórico da humanidade, “[...] no entanto, seus esforços foram conduzidos ou fizeram uso, muitas vezes, de uma série de padrões, categorias ou modelos historiográficos eurocêntricos [...]” (OLIVA, 2009, p. 223). Constata-se que há a necessidade de estudos em busca de novas formulações de conceitos e categorias próprios da historicidade, temporariedade e regionalidade africana ou, pelo menos, adequações. Em razão disso, Oliva (2009, p. 224) afirmou:

Tal quadro contribui para um tipo de abordagem que tem como tendência maior ignorar a existência de contextos e características históricas específicas ao continente africano, excluindo, dessa forma, a existência de estruturas políticas, sociais e econômicas diferenciadas das europeias, o que causa uma leitura distorcida de suas sociedades.

Como afirmado anteriormente, o emprego de determinados conceitos para a compressão da historicidade europeia necessitam ser devidamente contextualizados quando utilizados para sintetizar a historicidade africana. Desta forma, Oliva (2009, p. 224) sugere que os autores de livros didáticos proponham reflexões históricas a respeito do conceito utilizado, e, principalmente “[...] enfatize as singularidades e especificidades africanas” para que não crie (ou fortaleça) a ideia de hegemonia”.

Em relação à ideia da África ser uma unidade geral e hegemônica, Oliva (2009) destaca o esforço de alguns livros didáticos em alertar para a existência da diversidade das esferas da existência. Contudo, foram apontadas apenas algumas características de “reinos” ou/e “impérios” com grande expressão política, que reforçam “[...] a hipótese de que os reinos e impérios seriam ‘mais importantes’ do que outras formações estatais ou não estatais em África” (OLIVA, 2009, p. 226).

Defende-se a liberdade da escolha e recortes de determinados conteúdos pelos autores da literatura didática, desde que os conteúdos estejam equilibrados e concepções teóricas coerentes à temática, tais como: o emprego de fontes históricas, historiografia africanista e contextualização dos conceitos (OLIVA, 2009). A orientação se guia para que os autores não fortaleçam a ideia da falta da historicidade a respeito da África, como também não fiquem atrelados tão somente aos conceitos europeus. Um exemplo disso são as pequenas organizações políticas africanas que apresentam estigmas eurocêntricos e ligados à dominação europeia. Os professores e os manuais didáticos devem se reorganizar em relação às definições, tais como: “[...] aplicar as perspectivas do relativismo cultural, atentar para os anacronismos e imprecisões históricas” (OLIVA, 2009, p. 232).

A respeito da escravidão entre os africanos, Oliva (2009) expôs reflexões sobre a forma como os livros didáticos apresentaram o tema: a escravidão doméstica (também chamada de “tradicional” ou “rural”) e a escravidão islâmica, que foram mencionadas sem suas principais características, de forma limitada e generalizante. O tráfico transatlântico – tema mais encontrado e com grande destaque nos livros didáticos – foi investigado de forma a diminuir a participação das sociedades africanas. Para exemplificar, o manual “História Temática” (2000) afirma que:

[...] ‘companhias portuguesas, espanholas, inglesas, holandesas, o tráfico negreiro consistia no aprisionamento de homens negros nas costas africanas’ que dali seriam transportados e ‘vendidos como escravos no Brasil e em outras partes da América’ (MONTELLATO, CABRINI e CATELLI, 2000. *apud.* OLIVA, 2009, p. 237).

A afirmação acima explicita que os africanos exerceram um papel passivo, enquanto os europeus foram o destaque no tráfico transatlântico. Notou-se, ainda, que não foi traçado um paralelo que diferencia a escravidão africana (em suas diferentes esferas e técnicas) daquelas praticadas nas colônias americanas. Esta análise explicita a necessidade da discussão do conceito “escravidão”, a partir do recorte regional e temporal, com o intuito de destacar a pluralidade da história da África sobre essa temática (OLIVA, 2009).

Como resultado da ausência de singularidades dos tipos de escravidão na África, da ausência da participação dos traficantes africanos no comércio negreiro e o destaque único aos europeus nesse movimento histórico nos livros didáticos, tende a reforçar os alunos a “[...] pensar que o tráfico de escravos aconteceu sob influência exclusiva dos comerciantes árabes, europeus e americanos, ignorando a participação de africanos no processo” (OLIVA, 2009, p. 234).

A partir dessas informações, é pertinente destacar os anacronismos e juízo de valores a respeito da escravidão entre os africanos encontrados nos livros didáticos. Como exemplo, no manual “Nova história crítica” é afirmado “[...] que a escravidão constituía uma prática injustificável” (SCHMIDT, 2002. *apud.* OLIVA, 2009, p. 238). Esta afirmação expõe a falta de preocupação de evitar que os padrões e comportamentos ocidentais atuais interfiram na leitura e nos estudos de contextos históricos anteriores ao século XX na África.

Na citação a seguir, referente ao livro didático “Descobrimos a História: Brasil Colônia”, é possível identificar, mais uma vez, uma leitura anacronicamente distorcida e de forma simplista, quanto à participação dos africanos no tráfico de escravizados,

[...] que diversos líderes africanos seduzidos “pelas cortesias, [...] não só guiavam os traficantes europeus ao interior para surpreender aldeias” como negociavam a troca de mercadorias por indivíduos “de seu próprio povo”. Elas vão além e afirmam que “não eram raros os casos de jovens que aprisionavam os próprios pais e os vendiam como escravos aos traficantes” (MOZER e TELLES, 2002. *apud.* OLIVA, 2009, p. 238).

Nota-se a leitura distorcida no sentido de afirmar que os africanos comercializaram “seu próprio povo” (MOZER e TELLES, 2002. *apud.* OLIVA, 2009, p. 238), desconsidera-se o contexto e toda a história da humanidade, resultando em uma análise anacrônica e estimulando estereótipos negativos e racistas no Brasil.<sup>31</sup> Como também, realizar o anacronismo de nomear as pessoas daquele período como “povo”, como se já houvesse no período analisado esse sentimento de pertencimento coletivo sob o signo de povo.

No livro “O jogo da História: de corpo na América e de alma na África” destaca a pilhagem europeia e reduz a participação ativa dos africanos: “[...] cerca de 90 milhões de negros [foram] arrancados, sistematicamente do continente africano [...]” (CAMPOS, et. al, 2002. *apud.* OLIVA, 2009, p. 238). Além do mais, o número de escravizados trazidos para as colônias americanas está extremamente elevado; de acordo com Lovejoy (2002) e Thornton (2003) o número aproximado está entre 10 a 12 milhões de africanos no comércio transatlântico.

A respeito da África contemporânea, muitas das mazelas destacadas – como fome, conflitos intensos, doenças graves – foram relacionadas como consequências do tráfico de pessoas escravizadas; porém, há um grande debate historiográfico sobre o tema, desconsiderado pelos livros. Para Oliva (2009, p. 239), “[...] o tema é tratado, muitas vezes, de forma parcial pelos autores dos livros escolares analisados” e desconsideram os recentes debates sobre o tema para que os professores e alunos possam analisar junto diferentes visões acadêmicas.

Em suma, Oliva (2009) afirma que os livros didáticos de história, ao tratar o tema da África, reforça a ideia de que sua historicidade está sempre ligada aos dominadores europeus, revelando imprecisões acerca do tema. Como também, “[...] incorporam a tradição racista e preconceituosa de estudos sobre o Continente e a discriminação à qual são submetidos os afrodescendentes aqui dentro” (OLIVA, 2003, p. 431).

Neste momento, também se torna fundamental expor a argumentação de outro artigo publicado por Oliva (2003). O recorte se delimita em apenas um livro didático, “Nova História Crítica”, com o objetivo de propor uma análise mais

---

<sup>31</sup> Afirmações como “escravizavam o próprio povo” foi utilizado diversas vezes por figuras públicas e/ou políticos para desmerecer a luta contra o racismo e contra a desigualdade social no Brasil. Como, por exemplo: “Portugueses nem pisaram na África”, diz Bolsonaro (2018) sobre escravidão, atribuindo a responsabilidade do tráfico transatlântico aos próprios africanos (**Folha de S. Paulo**, 31 jul. 2018. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/07/portugueses-nem-pisaram-na-africa-diz-bolsonaro.shtml>> Acesso dia 28 set. 2018).

detalhada em uma das obras que dedicou um capítulo exclusivo, o décimo primeiro, para a história da África. De acordo com o Oliva (2003, p. 444), o autor deste livro didático se utilizou de uma literatura clássica da historiografia africanista a partir do referencial teórico marxista, com uso de conceitos como luta de classes, no qual ancora a partir da narrativa nos antagonismos – senhor e escravo.

Schmidt (1999. *apud.* Oliva, 2003) destaca por meio do “Manual do Professor”, a negligência ao lidar com esses eixos temáticos nas escolas brasileiras. Desta forma, a intenção do capítulo seria valorizar a pluralidade de suas histórias e identidades; porém, contraditoriamente, o mesmo alerta que sua exposição está restrita. Oliva (2003, p. 445) critica o fato de que “[...] se sua coleção possui espaço para tratar a Reforma Religiosa europeia em catorze páginas, por que reservar apenas dez para toda a África pré-colonial?”. Atenta-se também, para além da discrepância do número de páginas a respeito de temas oriundos da história europeia em relação à africana, que a maioria dos estudos africanos citados é datado anteriormente à década de 1970, com exceção de Alberto da Costa e Silva e de forma insuficiente.

No restante dos conteúdos históricos levantados pelo livro didático, a África é retratada “[...] ora como um obstáculo a ser superado para atingir o lucrativo mercado de especiarias do Oriente, ora como uma fonte de riquezas naturais — ouro, marfim — ou de oferta de mão-de-obra — os escravos” (OLIVA, 2003, p. 445). Ou seja, tais narrativas geram o estereótipo de um continente “atrasado” frente à expansão marítima europeia e amplificação desse mercado devido a abundância de matéria prima.

Esse material de Schmidt indica que a história da África está intrinsecamente atrelada à história europeia, assim como tantos outros livros didáticos mencionados. O encontro entre esses dois continentes é fundamental para o tema a respeito da diversidade cultural; entretanto, o que se tem “[...] é a reprodução das representações elaboradas pelos europeus sobre os africanos” (OLIVA, 2003, p. 446).

A respeito da escravidão entre os africanos, o livro didático não faz alusão à escravidão doméstica, pré-existente à expansão do mundo islâmico e do comércio traçado junto ao europeu, como também não se atenta em trabalhar corretamente o contexto histórico, dando margem para anacronismos. Por exemplo, “[...] por incrível que pareça, alguns papas chegaram a autorizar a escravização dos africanos. A

Igreja Católica alegava que essa era uma maneira de fazer os africanos “abandonarem as religiões do diabo e conhecerem o cristianismo” (SCHMIDT, 1999. *apud.* OLIVA, 2003, p. 447). Neste caso, o autor desconsiderou completamente o período histórico na época e as perspectivas teológicas da religião cristã naquele contexto, deixando o olhar contemporâneo sobressair, causando o anacronismo (OLIVA, 2003). Somado ao fato de que essa afirmação anacrônica também reproduz a ideia de que os africanos foram passivos perante o movimento histórico. A obra não menciona em nenhum momento os africanos como participantes ativos no comércio negreiro, mas apenas portugueses, espanhóis, ingleses e brasileiros. Somado a outro anacronismo:

Schmidt afirma que, mesmo sendo apoiada pela Igreja, governos, comerciantes, políticos, fazendeiros e pela mentalidade da época, a escravidão era injusta em sua própria essência e nunca poderia ter sido justificada. O autor perde os limites temporais e os critérios do relativismo, fazendo com que o aluno visualize uma história na qual todos devem ter como valores e referências de vida os padrões ocidentais atuais (OLIVA, 2003, p. 448).

Os efeitos de tais anacronismos, como apontados na citação de Oliva (2003), prejudica a aprendizagem do aluno ao trabalhar na disciplina história, uma vez que constrói sua visão a partir de padrões morais estabelecidos na atualidade. Como também, emissões de juízo de valores ao fazer referência à produção e consumo de vinho em Kongo e Ndongo: “[...] o vinho feito de palmeira era muito apreciado, embora fizesse muito mal à saúde quando bebido exageradamente. O guerreiro bêbado era fácil de ser derrotado, o sábio bêbado não passava de um tolo” (SCHMIDT, *apud.* OLIVA, 2003, p. 451). Oliva (2003, p. 451) interpreta essa narrativa como “ação moralizadora ocidental”, uma vez que, em relação à produção e consumo de bebidas alcoólicas pelos europeus, não ocorre nenhuma crítica.

Para Oliva (2003, p. 455), os preconceitos raciais na sociedade brasileira refletem “[...] no descaso da Academia, no despreparo de professores e na desatenção de editoras pelo tema”, somada às limitações deste livro didático a respeito do tema e das recentes contribuições historiográficas de africanistas pós a década de 1970.

Com o intuito de trazer mais materialidade para a compreensão de como os livros didáticos expõem os conteúdos a respeito da História da África – anterior ao século XIX – foi realizada uma revisão de literatura com o objetivo de explicitar

como é feito o tratamento em relação a essa história, denunciando possíveis continuidades e reforço de estereótipos, como aqueles já denunciados por Oliva (2003, 2009) nos artigos.

A coleta das teses e dissertações foi realizada no banco de dado da CAPES, pois contém teses e dissertações anteriores a 2013 (ano de implementação da Plataforma Sucupira). A primeira parte do procedimento foi a pesquisa da palavra-chave “África”, o qual gerou 4.070 resultados. O primeiro refinamento foi em relação à Grande Área do Conhecimento, se utilizando no total de quatro filtros: “Ciências Humanas”, “Ciências Humanas”, “Multidisciplinar” e “Multidisciplinar”. Esse refinamento reduziu os resultados em 1.612 pesquisas.

A segunda parte do procedimento foi o de refinamento em relação a Área de Conhecimento, se utilizado no total de 9 filtros: “Educação”, “Educação”, “Educação em Periferias Urbanas”, “Ensino”, “Ensino”, “Ensino-Aprendizagem”, “História”, “História” e “História Antiga e Medieval”. Como resultado desse refinamento, os resultados se totalizaram em 662 pesquisas.

Para escolher as pesquisas que de fato realizaram análises dos conteúdos de livros didáticos em relação à História da África, a seleção foi realizada por análise de título e resumo dos 662 resultados.

Com o fim de refinamento a respeito da proposta na presente pesquisa, foram desconsideradas pesquisas em que o foco eram a análise de livros didáticos produzidos em outros contextos históricos do Brasil, como, por exemplo, do início do século XIX até anterior à década de 1980, pesquisas em que o foco da análise dos conteúdos eram em outros contextos da História da África e dos africanos (Imperialismo, descolonização, atuação dos africanos na América Portuguesa durante a colonização, entre outros). Também foram desconsideradas pesquisas em que o livro didático não era a fonte, mas sim, o manual do professor, Caderno do Aluno do Estado de São Paulo e pesquisas que utilizavam a análise de imagens sobre África nos livros didáticos e não o conteúdo textual em si.

Aplicados esses critérios, constaram-se 8 pesquisas que utilizavam os conteúdos dos livros didáticos como fontes para a análise da História da África e cujo período era anterior a colonização europeia.<sup>32</sup> A revisão das 8 pesquisas

---

<sup>32</sup> Algumas pesquisas foram selecionadas a partir do título e resumo, porém, ao ler a Introdução e procurar por capítulos em que analisava a História da África desse contexto, não se enquadravam na proposta. As pesquisas excluídas da revisão de literatura foram: CONCEICAO, MARIA TELVIRA

atentando-se apenas nos capítulos em que era feita a proposta de análise em específico (História da África anterior ao século XIX), carretei os seguintes trabalhos:

1. Oliva, Anderson Ribeiro. **Lições sobre a África**' 01/09/2007 200 f. Doutorado em HISTÓRIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA,

---

**DA. Interrogando discursos raciais em livros didáticos de história: entre Brasil e Moçambique - 1950-1995**' 05/03/2015 271 f. Doutorado em HISTÓRIA Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC-SP: Pesquisa excluída da revisão de literatura, pois o foco da análise está em livros didáticos produzidos anteriores a década de 1990; MARQUES, PEDRO BERUTTI. **Análise da história da África em livros didáticos em face do conceito de civilização no contexto de recepção da lei 10.639**' 31/08/2015 151 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Educação: A pesquisa foi excluída na revisão de literatura, pois o foco da análise envolve apenas no emprego do conceito de civilização no contexto do Imperialismo; SILVA, ELISANGELA COELHO DA. **A HISTÓRIA DA ÁFRICA NA ESCOLA, CONSTRUINDO OLHARES "OUTROS": as contribuições do manual do professor do livro didático de História do Ensino Médio**' 31/08/2018 undefined f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPE: A pesquisa foi excluída da revisão de literatura pois analisa apenas o manual do professor; Júnior, Alfredo Boulos. **Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de história aprovadas no PNLD de 2004**' 01/09/2008 205 f. Doutorado em EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO Biblioteca Depositária: PUC/SP: A pesquisa foi excluída da revisão de literatura, pois a pesquisa apenas trabalha com ilustrações dos livros didáticos e não com os conteúdos; SANTOS, PEDRO DE SOUZA. **A História da África cultura africana e afro-brasileira em livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos**' 30/10/2018 undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP: A pesquisa foi excluída da revisão de literatura pois o capítulo da pesquisa que analisa a presença da História da África "pré-colonial" foi realizada no Caderno do Aluno do Estado de São Paulo e não no livro didático; PORFIRIO, WELINGTON ERNANE. **Negros e indígenas nos livros didáticos: das lutas à obrigatoriedade - um estudo sobre o material do Sistema Positivo de Ensino**' 22/10/2015 132 f. Mestrado em HISTÓRIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Central: A pesquisa foi excluída da revisão de literatura pois o foco da pesquisa está em reconstruir a trajetória de representações dos negros e da África nos livros didáticos ao longo da história na disciplina história; VIANA, RITA DE CASSIA GONCALVES. **REPRESENTAÇÕES IMAGÉTICAS DO NEGRO NA COLEÇÃO SABER E FAZER HISTÓRIA: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS À LUZ DA LEI NO 10.639/03**' 09/08/2017 192 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATOLICA DE PETROPOLIS, Petrópolis Biblioteca Depositária: UCP: A pesquisa foi excluída da revisão de literatura, pois seu foco está na análise apenas das imagens e não especificamente dos conteúdos textuais; BRANCO, RAYNETTE CASTELLO. **O NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO BRASIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II, DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO, NO RECIFE**' 01/01/2005 174 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, RECIFE Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL: A pesquisa foi excluída da revisão de literatura, pois seu foco está na análise dos conteúdos históricos apenas a respeito da atuação do africano no Brasil.

BRASÍLIA

Biblioteca

Depositária:

BCE

**Trabalho anterior à Plataforma Sucupira**

2. SILVA, ANELISE DOMINGUES DA. **A História da África em uma coleção de Livros Didáticos produzidos para o PNLD/EM (2008 – 2017)**' 13/06/2018 109 f. Mestrado em História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, Pelotas Biblioteca Depositária: UFPel
3. ENGELA, MARIO ALBERTO GONCALVES DA SILVA. **A HISTÓRIA AFRICANA E SUAS REPRESENTAÇÕES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE BOTUCATU**' 03/03/2017 112 f. Mestrado Profissional em DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (BAURU), Bauru Biblioteca Depositária: Divisão Técnica de Biblioteca e Documentação
4. FERRARI, ALICE ROSA DE SENA. **A ÁFRICA E OS AFRICANOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: ENTRE PRESCRIÇÕES E REALIZAÇÕES**' 09/12/2016 127 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA, Presidente Prudente Biblioteca Depositária: Rede de Bibliotecas da Unoeste - Campus II
5. ARAUJO, MARIA BETHANIA DE. **História da África e dos africanos no Ensino Fundamental: análise de uma abordagem didática**' 14/12/2018 130 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Ciências Humanas UFPR
6. SILVA, EMANUELA DE MORAES. **ENSINO DE HISTÓRIA EM DEBATE: A HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO LIVRO DIDÁTICO E A ESCOLA JOSÉ CAETANO DOS SANTOS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA SÃO VITOR – SÃO RAIMUNDO NONATO – PIAUÍ**' 25/10/2016 172 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UFT
7. RODRIGUES, EVANDRO. **A representação do africano e afro-brasileiro nos livros didáticos de História após a Lei 10.639/03: entre escritos e perspectivas docentes**' 23/08/2018 124 f. Mestrado Profissional em Ensino

de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Unemat

8. ASSUNCAO, MARCELLO GOMES DE. **PARÂMETROS PARA PRODUÇÃO E AVALIAÇÃO DE LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA – APRENDIZAGEM HISTÓRICA E A LEI 10.639/2003'** 31/10/2016 undefined f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: undefined

Como a pesquisa de Oliva já foi exposta por meio dos dois artigos, a próxima pesquisa a ser abordada é de Silva (2018). A pesquisa de Silva (2018), sob o título de “A História da África em uma coleção de Livros Didáticos produzidos para o PNLD/EM (2008 – 2017)” foi fruto do Mestrado em História pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Silva (2018) buscou investigar a presença ou ausência dos conteúdos em torno da História da África a partir das exigências do PNLD. Entretanto, vale destacar que sua pesquisa não tem como intuito analisar intrinsecamente o conteúdo em si, e sim, se os livros didáticos trazem tal temática. Os livros didáticos investigados são dos ciclos 2008, 2012 e 2015 do autor Gilberto Cotrim, "História Global - Brasil e Geral".<sup>33</sup>

Na 8ªed/2005 de Cotrim, Silva (2018) observou que não há um capítulo em específico destinado à História da África (as sociedades, culturas, tradições, entre outros), exceto pelo conteúdo a respeito do Egito Antigo, porém, sem mencionar que essa civilização encontra-se no continente africano. Os outros momentos, em que a África é mencionada, foram a respeito da colonização, descolonização, expansão marítima, América Portuguesa e desenvolvimento da economia colonial nas Américas.

Na 1ªed/2010, a partir do título, há a menção de que o Egito localiza-se na África e acrescenta um pequeno texto a respeito do Reino de Cuxe, conforme a descrição de Silva (2018, p. 69):

---

<sup>33</sup> COTRIM, Gilberto Vieira. História Global – Brasil e Geral, 8ªed. São Paulo: Saraiva, 2005. v: único. PNLD/EM 2008-2011; COTRIM, Gilberto Vieira. História Global – Brasil e Geral, 1ªed. São Paulo: Saraiva, 2010. 3v. PNLD/EM 2012-2014; COTRIM, Gilberto Vieira. História Global – Brasil e Geral, 2ªed. São Paulo: Saraiva, 2013. 3v. PNLD/EM 2015-2017.

Ao se reportar ao Reino de Cuxe, o autor menciona que este reino é uma civilização ao sul do rio Nilo, aborda, brevemente, o seu desenvolvimento e dá ênfase à relação do Reino de Cuxe ao Egito. E em três parágrafos o autor destaca o reino como a civilização africana que também possui suas riquezas, nas áreas de produção agrícola, pesca e criação de animais, atividades econômicas, e ainda se refere ao comércio predominante nas cidades do reino cuxita. Menciona algumas das riquezas da civilização africana: fundição de ferro, marfim, ouro, pele de animais, cevada, trigo, linho, entre outras. Para tais abordagens o texto se utiliza do historiador Alberto da Costa e Silva, o qual aponta riquezas e um amplo conhecimento sobre a África em seu livro.

Desta forma, Silva (2018) conclui que a 1ªed/2010 teve como soma total de oito páginas em relação aos conteúdos em torno do Egito e Reino de Cuxe. Em relação a 2ªed. /2013, Cotrim, a partir de Silva (2018), menciona autores como Alberto da Costa e Silva e Joseph Ki-Zerbo ao realizar críticas em torno da ocultação da história africana no ensino e a falta de pesquisas, devido a suposta ausência de fontes e imprecisões dos testemunhos existentes. Nesse sentido, a obra didática de Cotrim, incluem conteúdos e informações de tradições e religiosidades em Mali, Congo e Gana, como também, considerações sobre o Banto. Em relação ao Congo, o livro didático exaltou “[...] a importância do português Diogo Cão tanto para os portugueses quanto para os africanos”; porém, a pesquisadora compreendeu a exaltação ao Diego Cão como uma possibilidade do “[...] aluno ampliar o conhecimento sobre África, e assim, desmistificar a imagem negativa e pejorativa que possa ter a respeito do continente” (SILVA, 2018, p. 82).

Como conclusão, Silva (2018) analisou que os estereótipos negativos a respeito do continente africano não foram ressaltados, mas incluiu os conteúdos, em comparação às duas edições analisadas, as tradições culturais e costumes das sociedades africanas. Nesta perspectiva, a autora considera uma evolução positiva; porém, observa-se que os novos conteúdos abordados estavam relacionados à presença europeia, sem protagonismos dos africanos. Como afirmado anteriormente, a proposta da autora não atentava-se ao o que especificamente os textos narravam sobre a África, mas a sua presença ou ausência.

Na pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional por Engela (2017), sob o título “A História Africana e suas Educação Básica” pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), o objetivo foi analisar como a História da África está representada nos livros didáticos utilizados nas escolas

estatuais da cidade de Bauru (SP). Para isso, o livro didático demilitado como o mais utilizado foi o de Cotrim e Rodrigues chamado "Historiar".<sup>34</sup>

De acordo com Engela (2017), os capítulos que mencionam a África em destaque narram a partir de uma perspectiva linear sobre o Egito Antigo e o Reino de Cuxe, com o foco de apresentar as primeiras formas de civilização. Em relação ao Egito Antigo, o autor afirma que não houve menção à localização do Egito Antigo como parte do continente africano. A respeito do Reino de Cuxe, os conteúdos se apresentam como uma apêndice da história egípcia. Ele também destaca a discrepância de páginas em comparação: a História da Europa (mais de setenta páginas) em relação a História da África (menos de vinte páginas).

No segundo volume da mesma coleção, foi dedicado a História da África em apenas um capítulo, com total de doze páginas, sendo algumas das civilizações tratadas de forma reducionista:

[...] neste capítulo o autor aborda os reinos africanos de Gana, Mali, reinos Iorubá e Daomé, Reino do Congo, cada um deles em uma única página. É importante acrescentar que a história dos reinos africanos citados, foram abordados em uma única página, dividindo espaço com as figuras ilustrativas, desta maneira as informações textuais descritivas contam apenas com meia página cada (ENGELA, 2017, p. 59)

Engela (2017), assim como Silva (2018), também não destaca o que em específico se afirmou a respeito dessas historicidades africanas, mas concluiu que as exposições foram pouco densas, apenas com informações básicas e sem a devida contextualização. Nesta perspectiva, de acordo com Engela (2017), esse livro didático destaca a África como coadjuvante em comparação com a História da Europa.

A pesquisa de Ferrari (2016), sob o título de "A África e os Africanos em Livros Didáticos de História: Entre Prescrições e Realizações", fruto de seu Mestrado em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), teve como objetivo geral compreender como a História da África é apresentada no livro didático de Marta de Souza Lima Brodbeck da Coleção "Aprender, muito prazer".<sup>35</sup> O livro didático menciona a História da África num texto específico ao apresentar o desenvolvimento dos africanos, contendo informações sobre invenções técnicas

<sup>34</sup> COTRIM, G. RODRIGUES, J. Historiar. São Paulo: Saraiva, 2015.

<sup>35</sup> Livro didático do quarto ano da Coleção Aprender, muito prazer (Marta de Souza Lima Brodbeck). Unidades: 04. Unidade 2: O mundo se revela Capítulo 2: Cidades e reinos africanos.

(instrumentos de caça, agricultura e engenharia civil) e uma imagem da África dividida de acordo com "cidades" e "Impérios" (FERRARI, 2016, p. 87). A narrativa didática concentra-se apenas nas influências exercidas pelo continente europeu e asiático na África. Desta forma, o pesquisador enfatiza criticamente que ao apresentar a África aos alunos a sua história permanece vinculada ao discurso eurocêntrico. Como também, o livro didático destaca a ausência da tradição escrita entre os africanos, sendo a escrita incluída nesse continente apenas com a chegada dos europeus no século XV e sem mencionar a tradição oral (FERRARI, 2016). Esse movimento e falta de menção à tradição oral tende a acarretar estereótipos negativos vinculados ao etnocentrismo. O livro didático também menciona os impérios de Gana e Mali em relação ao comércio de pessoas escravizadas e suas culturas, até entrar em declínio a partir do século XV, sem mais informações precisas.

Como conclusão, Ferrari (2016) destaca que o ensino de história, a partir da análise desse livro didático, demonstra tentativas de adequações à Lei nº 10.639/03 e ao PNLD; porém, sem grandes alterações do material didático.

Na pesquisa desenvolvida por Araújo (2018), sob o título de "História da África e dos africanos no Ensino Fundamental: análise de uma abordagem didática", fruto do Mestrado Profissional em Ensino de História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), teve como objetivo o levantamento dos temas apresentados pelo livro "História: Sociedade e Cidadania" de Boulos destinados aos alunos do 6º ano.<sup>36</sup> O objetivo também inclui em trazer dicas de como o conteúdo deveria ser ensinado; portanto, Araújo (2018) não destaca especificamente o que foi escrito, e sim, a ampliação de seu debate.

De acordo com Araújo (2018), apenas no capítulo sete foi apresentado a História da África como conteúdo intrínseco, sendo exposto a história do Egito Antigo e Reino de Kush a partir de textos a respeito do processo de sedentarização, civilizações fluviais e com imagens de objetos de cultura material dessas civilizações. A respeito da localização do Egito na África não é clara:

Desta forma, a narrativa, que mostra uma sociedade bastante original, nas crenças, nas artes (pois o trecho do capítulo é ricamente ilustrado com fotografias de objetos, esculturas, pinturas e mobiliário) e na cultura, não é associada à África, demonstrando uma incoerência do material ao não

---

<sup>36</sup> BOULOS JÚNIOR, A. História: Sociedade e Cidadania. 6º Ano. São Paulo: FTD, 2015.

deixar explícito aos alunos que esta é uma sociedade africana (ARAUJO, 2018, p. 101).

Também é mencionado a História da Núbia e suas ligações com as políticas do Egito, como características, papel da mulher, economia e sociedade. Axum é apresentado ao final do capítulo, com destaques às influências do Egito e adoção do cristianismo. Nos demais capítulos, sem grandes destaques, são mencionados a existência do etnocentrismo, as negligências cometidas às outras civilizações não-ocidentais para, por conseguinte, apresentar a teoria evolucionista dos primeiros hominídeos do continente africano (ARAUJO, 2018).

Como conclusão de sua pesquisa, Araújo (2018) afirma que a História da África foi inserida no livro didático de forma positiva. Araújo (2018) entendeu de forma positiva devido à presença desses conteúdos, apenas com a crítica ao eurocentrismo. De acordo com Araújo (2018, p. 109), a "[...] África pelo viés positivo, auxiliando na desconstrução de estereótipos e preconceitos acerca do continente, sua história e cultura e favorecendo a construção de uma educação que reconheça e valorize a diversidade"; porém, a partir de sua análise, não fica claro que o livro didático "História: Sociedade e Cidadania" cumpre o papel de desconstrução de estereótipos e valorização da diversidade.

Na pesquisa desenvolvida por Silva (2016), sob o título "Ensino de História em Debate: A História da África e Cultura Afro-Brasileira no livro didático e a Escola José Caetano dos Santos na Comunidade Quilombola São Vitor – São Raimundo Nonato – Piauí", fruto de seu Mestrado Profissional em Ensino de História pela Universidade Federal Do Tocantins (UFT), teve como objetivo analisar as o livro didático de Campos (et al.) "História nos Dias de Hoje" de 2012 do 6º ano.

Silva (2016) observou que no livro didático "História nos Dias de Hoje" que a África é mencionada, primeiramente, ao apresentar o conteúdo a respeito da teoria do evolucionismo a partir de vestígios arqueológicos, pinturas rupestres, surgimento da agricultura e sedentarismo, porém de forma simplista e generalizada.

A seguinte, os autores do livro didático se dedicam a introdução do tema a respeito do Egito, como sua organização social, política e religiosa. Não houve a problematização dos conceitos oriundos de um contexto europeu a expor conteúdos a respeito de Kush e Axum – nesse caso, o uso do conceito de "reino". O livro didático também expõe alguns povos do deserto, savanas, florestas, como também povos das etnias Sonikê, Bantos, Pigmeus (Twa, Mbuti, Baka, Aka), San, Khoi-Khoi

e destaca a importância da oralidade para essas sociedades africanas. De acordo com Silva (2016), há “[...] uma preocupação dos autores em mostrar uma África histórica, mesmo inserida num recorte-temporal europeu” (SILVA, 2016, p. 47).

Em relação ao livro didático destinado aos alunos de 7º ano, há um pequeno texto sobre a presença dos mulçumanos na África. Nesse texto é exposto o comércio entre os árabes e os africanos, junto a trocas culturais entre tais culturas. No capítulo sobre a expansão marítima, há menção a respeito do desenvolvimento cultural e econômico durante os séculos XII e XVI, com um texto que aborda as feiras de Bobo-Diulasso, Bida, Kano, Tombuctu, Djenné, Benin, Oyo e reflexões sobre esses mercados nos dias atuais. Também é dado destaque à África Oriental, porém, a região é mencionada com comparações com as cidades europeias, nesse caso, "tão sofisticadas" quanto elas (SILVA, 2016, p. 51).

Como conclusão, Silva (2016) afirma que o tema sobre a História da África foi incluído de forma positiva, em destaque a África "pré-colonial", mesmo com a utilização de conceitos oriundos de contextos europeus utilizados no contexto histórico do continente africano.

Em relação à pesquisa de Rodrigues (2018), sob o título de “A representação do africano e afro-brasileiro nos livros didáticos de História após a Lei 10.639/03: entre escritos e perspectivas docentes”, fruto de seu Mestrado Profissional em Ensino de História pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) teve como objetivo a utilização do livro didático "História: conceitos e procedimentos", de Ricardo Dreguer e Eliete Toletto, publicado em 2006, destinado aos alunos da 6º série (atual 7º ano) para analisar a presença de conteúdos da História da África.

Nesse livro didático, há um capítulo específico de nome "África", cujo conteúdo expõe, primeiramente, a formação de “impérios” e “reinos” de Mali, Songhai, Ioruba, Congo, entre outros, durante o século X ao XV, com o foco nas organizações políticas. Nessa parte, Rodrigues (2018) afirma que os conteúdos foram desvinculados do europeu e destacam o africano como protagonista de sua história.

Em seguida, é analisada a História da África durante século XVI a XVII, expondo a presença europeia e suas relações com os africanos. Nesse momento, o livro didático faz referência aos diferentes tipos de escravidão, destacando as

diferenças entre a escravidão praticada entre aos africanos e em que ela se transformou a partir da influência europeia:

O texto do livro analisado traz no subitem “A África nos séculos XVI e XVII”, referências às alterações provocadas com a chegada dos europeus, tendo no viés econômico (busca de riquezas) o ponto de referência para as ações de conquistas no continente africano. Os autores destacam as relações escravocratas como um comércio entre os africanos e europeus, a fim de obtenção de lucros. É apontada através de exemplos a diferença entre a prática da escravidão por meio de prisioneiros de guerra, ocorrida antes do contato dos europeus e aquela por meio do tráfico de escravos exercida pelos mercadores caracterizada pós-presença europeia. Nesse contexto, fica evidente no texto que as relações econômicas desenvolvidas no continente africano, foram efetivadas não apenas por interesses dos europeus, mas com a reciprocidade de muitos reis africanos que buscavam o “enriquecimento pessoal ou o fortalecimento de seus reinos”. Sendo assim, as relações que envolveram o tráfico de escravos foram alicerçadas por uma dualidade de interesses, pois aos europeus só foi possível concretizar o interesse pelo comércio de escravizados africanos, a partir da reciprocidade que os líderes africanos tiveram ao vendê-los (RODRIGUES, 2018, p. 57).

Percebe-se que o livro didático analisado por Rodrigues (2018) expõe uma das recentes teses a respeito da escravidão entre os africanos e suas transformações posteriores ao contato com os europeus a partir do século XV. Somado, ao fato de que, de acordo com Rodrigues (2018), o livro didático também traz o trabalho com fontes, tanto escrita (trecho do relato da obra "Relação das viagens à Costa Ocidental da África" produzido no século XV por Cadamosto), quanto imagética (representação das vestimentas do Imperador de Mali). Ambas as fontes tem de autoria os europeus, mas com as devidas explicações das intenções e interesses por trás dessas produções tal como foram feitas.

Outro livro didático analisado por Rodrigues (2018) é "Nova História Crítica" de Mário Furley Schmidt, lançado em 2005 e direcionado aos alunos da 6ª série, atual 7º ano. No capítulo referente à História da África, o autor do livro didático destacou uma imagem dos principais “reinos” africanos até o período do século XIX. Rodrigues (2018) afirma que essa imagem, junto a um texto expõe aos alunos a desconstrução de um continente homogêneo.

De acordo com Rodrigues (2018), foram destacadas a civilização egípcia e as realizações dessa civilização como forma de expor a ideia de que as sociedades africanas eram constituídas de forma estruturadas política e socialmente, com avanços na área da engenharia, matemática, agricultura, medicina, entre outros:

[...] Mário Schmidt escreve um texto que instiga o professor a mostrar aos seus alunos que os africanos formaram sociedades organizadas, estruturadas e desenvolvidas, portanto deixaram contribuições culturais para as demais sociedades e nessas contribuições estão aquelas compartilhadas com a cultura da sociedade brasileira. Assim, esses estudos desestruturam preconceitos a respeito da História da África (RODRIGUES, 2018, p. 78).

Rodrigues (2018) também aponta que o livro didático também aborda outras civilizações além do Egito, como Kush, Gana, Mali, os hauças, Iorubas, Ibos, askans, adjas, Congo, Ndongo, choa, entre outras instituições, dando sua localidade e temporalidade, pela localização atual. Essas abordagens deram destaque as realizações e contribuições positivas em diferentes campos da ciência. O efeito de citar inúmeros povos é compreendido por Rodrigues (2018) como uma forma de desconstruir a ideia de que a África é composta por um povo singular, no sentido de reforçamento da pluralidade cultural, principalmente pela exposição para além do Egito Antigo. Em relação à escravidão entre os africanos, Rodrigues (2018, p. 81) faz a seguinte crítica:

Ao focar o processo de escravidão existente no interior do continente africano com a efetiva participação dos africanos nesse processo, o autor representa que a atividade escravocrata eram práticas caracterizadas e aprovadas pelos próprios africanos: os comerciantes de escravos. Essa afirmação pode facilmente levar os leitores à entenderem que essa referência é pertinente ao sistema escravista praticado antes da chegada dos europeus, cometendo assim, um anacronismo histórico.

Ademais, o livro didático finaliza exaltando as diferentes religiosidades oriundas de matrizes africana, entendida por Rodrigues (2018) como uma forma de levantar reflexões a respeito a intolerância religiosa.

A pesquisa de Assunção (2016), sob o título de “Parâmetros para Produção e Avaliação de Livro Didático de História – Aprendizagem Histórica e a Lei 10.639/2003”, fruto de seu Mestrado Profissional em Ensino de História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), buscou analisar o conteúdo em torno da História da África nos livros didáticos de Boulos Junior, "História: sociedade & cidadania", comparando entre as publicações de 2003 com as de 2012.<sup>37</sup>

---

<sup>37</sup> BOULOS JUNIOR, A. História: sociedade & cidadania -5ª série. São Paulo: FTD, 2003; BOULOS JUNIOR, A. História: sociedade & cidadania - 6ª série. São Paulo: FTD, 2003; BOULOS JUNIOR, A.

As edições mencionadas e utilizadas como fonte por Assunção (2016) iniciaram a narrativa histórica em torno da África, primeiramente, com o tema do surgimento do homem a partir da teoria evolucionista. Na versão do livro didático de 2003, não há menção da hipótese do surgimento do *Homo Sapiens Sapiens* no continente africano. Seguindo, ambas as edições trabalharam com o tema do Egito Antigo, porém não houve a identificação como parte do continente africano. Desta forma, “[...] a única inferência ao continente africano aparece nas primeiras páginas do capítulo onde se apresenta a localização geográfica do Egito. O que podemos perceber é que o Egito é na África, mas não é africano” (ASSUNÇÃO, 2016, p. 64).

O livro didático também aborda a História da Núbia, destacando que foi uma região que mantinha contato com o Egito. E, também, o “reino” de Cuxe, elencado como o “berço da civilização na África” (ASSUNÇÃO, 2016, p. 70). Assunção (2016) afirma que o livro didático buscou apresentar uma imagem positiva da África, criticando o fato da mídia destacar apenas fome, doenças, guerras, entre outros, trazendo afirmações de que a África seria tão rica e importante como os demais continentes. Como crítica a essa coleção, Assunção (2016, p. 71) afirma que “[...] muito pouco foi feito para que os aspectos inerentes à lei [refere-se à lei 10.639/03] fossem realmente abordados de modo a favorecer a formação histórica dos estudantes com vistas a uma aprendizagem histórica que seja de tipo crítico/genético”.

No livro didático do ano de 2003, direcionado aos alunos da 6<sup>o</sup> série (atual 7<sup>o</sup> ano), a África é mencionada no capítulo em que é exposto a história dos árabes e do islamismo. Porém, nesse capítulo, apenas é mencionada a expansão muçulmana no norte da África, mas sem maiores informações sobre tal temática (ASSUNÇÃO, 2016).

No capítulo intitulado “África Negra” são “[...] apresentados aspectos relativos a duas sociedades africanas que floresceram no período chamado de medieval indo até o encontro com os europeus no século XV: o Reino do Congo e o Império Mali” (ASSUNÇÃO, 2016, p. 74). O livro didático também problematiza o fato da existência de poucos livros que trabalham a África antes do contato com os

---

História: sociedade & cidadania - 7<sup>a</sup> série. São Paulo: FTD, 2003; BOULOS JUNIOR, A. História: sociedade & cidadania - 8<sup>a</sup> série. São Paulo: FTD, 2003; BOULOS JUNIOR, A. História: sociedade e cidadania – 6<sup>o</sup> ano. São Paulo: FTD, 2012; BOULOS JUNIOR, A. História: sociedade e cidadania – 7<sup>o</sup> ano. São Paulo: FTD, 2012; BOULOS JUNIOR, A. História: sociedade e cidadania – 8<sup>o</sup> ano. São Paulo: FTD, 2012; BOULOS JUNIOR, A. História: sociedade e cidadania – 9<sup>o</sup> ano. São Paulo: FTD, 2012.

europeus, devido à escassez de fontes escritas pelos próprios africanos, uma vez que eram sociedades orais. As fontes escritas são de origem estrangeira (europeia ou árabe), desta forma, os estudos constituem apenas a visão estrangeira da cultura africana (ASSUNÇÃO, 2016).

No final do texto é destacada a decadência de Mali com os conflitos com Songhai e a chegada dos portugueses e suas influências na escravidão. Seguindo, é exposto informações a respeito do Reino do Congo, como apontado por Assunção (2016, p. 76):

Outro reino destacado nessa edição é o Reino do Congo que segundo o autor era um dos reinos poderosos formados pelos povos de língua banto. Menciona o fato de que temos mais informações desse reino após a chegada dos portugueses pois alguns de seus monarcas aprenderam a escrever em português e deixaram várias cartas que nos servem de fontes nos dias atuais. O Reino do Congo teria se formado a partir da união dos povos kikongo e ambundo através do casamento e pouco a pouco foi se expandindo por conquistas militares. O líder do Congo era o Manicongo, título que equivale a rei e significa “senhor do Congo”. A narrativa descreve os poderes políticos do Manicongo e a organização do reino que inclusive era monetarizado com o uso de uma concha como moeda (nzimbo).

No final desse texto a respeito do Congo, o autor do livro didático relata que a partir da presença dos portugueses a demanda por pessoas escravizadas aumentou drasticamente, “[...] mesmo após a conversão do Manicongo ao catolicismo e a adoção de um nome português, o que não evitou que membros da sua própria família fossem levados cativos” (ASSUNÇÃO, 2016, p. 76).

Na seção intitulada “Para refletir”, Assunção (2016) afirma que o texto traz informações sobre escravidão e escravo no contexto africano: como era feito a sua captura, como seria a sua vida, diferenciando a escravidão a partir do contato com o comércio com os europeus, destacando a principal diferença do escravo como “mercadoria”. Como crítica a essa coleção, Assunção (2016, p. 84) afirma:

[...] a visão da África antes dos europeus reforça alguns estereótipos, o destaque para a natureza selvagem e as formas ancestrais de produção sem o cuidado de apresentar uma perspectiva diacrônica, mostrando que ao lado das permanências também houve mudanças e desenvolvimento; além desses aspectos, ao mostrar a chegada dos europeus com superioridade bélica sem relacionar os interesses locais como fatores facilitadores dessa penetração, podem levar à interpretação de que os governantes africanos nada fizeram para contê-la porque eram incapazes, trazendo a errônea ideia da inferioridade dos africanos do ponto de vista cultural e racial.

Em sua conclusão, Assunção (2016, p. 98) afirma que pouco foi condensado a partir das comparações feitas das edições mencionadas a despeito de ter havido “[...] alguns acréscimos no que tange a alguns conteúdos que não estavam presentes na edição de 2003 e, certamente, foram incluídos para atender ao edital de avaliação do PNLD no que diz respeito ao ensino de história da África e do Negro”.

As pesquisas, em sua maioria, também analisavam a presença de conteúdos a respeito da África e dos africanos em outros contextos da história mundial, mas nesta pesquisa a análise se atentou apenas nos capítulos e tópicos em que foram abordados intrinsecamente os conteúdos a respeito da História da África anterior à sua colonização. Esses conteúdos, em sua maioria, realizavam apenas uma descrição, poucas vezes faziam referências ou críticas a uma afirmação específica ou errônea presente no livro didático analisado.

Diante deste cenário, Jesus (2012) defende que há uma negação, por parte dos livros didáticos, em abordar temas a respeito das matrizes africanas. A lei 10.639/03 tornou tais conteúdos obrigatórios em sala de aula; entretanto, isso não basta se os conteúdos reforçarem a continuidade de estereótipos negativos, dentro dos quais, aproximam-se do período da implantação da disciplina história e de manuais didáticos no século XIX.

Assim, este capítulo procurou mostrar que a gênese do ensino de história ubíqua à produção da escrita da História brasileira gerou uma tópica retórica – primeiramente exposta por Von Martius (1844) – com força para manter intacta a ideia de que o Brasil e os brasileiros são frutos de uma mescla de três raças oriundas de regiões diferentes e longínquas entre si – África, Europa e América – mas cujo principal “motor” foi a Europa e os europeus. Tal concepção, ao que tudo indica, foi se cristalizando e se perpetuando pelo manual didático de história, a despeito das vicissitudes de longa duração e das mudanças por quais passaram autores e livros didáticos.

## **2 A LEI Nº 10.639/03 COMO POLÍTICA PÚBLICA ANTIRRACISTA: CONCEITOS E DEBATES.**

A proposta deste primeiro capítulo é analisar o tema acerca das políticas de ação afirmativa e políticas públicas na perspectiva da educação e das relações étnico-raciais, a lei nº 10.639/03 e o livro didático, como política pública educacional. O objetivo se concentra em compreender a relação entre teorias e conceitos propostos por especialistas do campo de política pública e os elementos observados nesta dissertação, tais como mencionados: a lei nº 10.639/03 e o livro didático. As reflexões desenvolvidas tendem a contribuir para maiores debates do campo educacional, sobretudo, das políticas públicas antirracistas.

Torna-se necessário esclarecer o que designa o conceito de raça e de relações étnico-raciais. Desta forma, de acordo com Gomes (2011), o conceito de raça empregada nesse contexto não faz referência ao conceito de raça biológica desenvolvida durante o século XIX, oriunda das teorias raciais. Tal conceito foi ressignificado pelo Movimento Negro e nas Ciências Humanas, o qual discute as relações de poder entre negros e brancos. O conceito de raça tem um sentido político e identitário, levando-se em consideração a dimensão política, social e cultural do contexto histórico do negro no Brasil. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2005), o conceito de raça está relacionado ao uso frequente das relações sociais, articulado com os atributos físicos (traços, textura do cabelo, cor da pele) que influenciam diretamente o lugar social do negro ao longo da história nacional.

Em relação às relações étnico-raciais, de acordo com Gomes (2011, 21), são relações de raça que foram formadas a partir de contextos históricos hierárquicos no Brasil, como apontado no excerto abaixo:

[...] são relações imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária. Trata-se, portanto, de relações construídas no processo histórico, social, político, econômico e cultural.

Outro conceito fundamental para traçar uma relação com o excerto exposto acima é o da ação afirmativa. De acordo com Feres, Dafton e Campos

(2013, p. 232), ação afirmativa pode ser entendido como “[...] programa ou iniciativa, pública ou privada, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social específico [...]”, em níveis social, cultural ou racial com o intuito de promover o bem-estar da população. Há três argumentos básicos que justifiquem sua implementação: o primeiro deles salienta a reparação aos danos históricos causados a um grupo social, cultural ou/e racial específico, como, por exemplo, a escravidão. O sistema escravista causou impactos negativos na sociedade brasileira durante e desdobrando-se no pós-abolição, como, por exemplo, as políticas de branqueamento,<sup>38</sup> entre outros processos de exclusão presentes até os dias atuais (FERES, DAFTON e CAMPOS, 2013).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2005) se utilizam do argumento de reparação ao reconhecer que o Estado brasileiro participou historicamente na manutenção da discriminação racial, além esfera social a partir da política de branqueamento, também em esfera escolar, mesmo após a proibição do tráfico negreiro em 1850:

O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (BRASIL, 2004, p. 7).

---

<sup>38</sup> A política de branqueamento da população afro-latina, como exemplo apontado por Feres, Dafton e Campos (2013), foi uma política racista e “solução” encontrada pela elite intelectual e política no contexto da constituição do Estado-nação e da identidade nacional a partir de referenciais europeus, como o de progresso e civilidade. A miscigenação e a negritude foram vistas como obstáculos a serem superados para a concretização de princípios liberais no território nacional. Afirmava-se que a imigração massiva europeia diluiria o sangue índio e negro em sangue branco. O propósito era que a política de branqueamento também atingisse a esfera cultural, impondo costumes e culturas próximas ao do europeu (ANDREW, 2007; WASSERMAN, 2003). Um exemplo da tentativa da política de branqueamento no meio jurídico é o Decreto nº 528, de 29 de junho de 1890: “Art. 1º E' inteiramente livre a entrada, nos portos da Republica, dos individuos válidos e aptos para o trabalho, que não se acharem sujeitos á acção criminal do seu paiz, exceptuados os indigenas da Asia, ou da Africa que sómente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admittidos de accordo com as condições que forem então estipuladas”. (BRASIL, Decreto nº 528, de 28 de Junho de 1890). As culturas de raízes afrodescendente sofreram rejeições e eram consideradas um barbarismo africano por parte do governo e das elites, uma vez que a manifestação dessas culturas iam de encontro aos conceitos de civilização e progresso do século XIX e início do XX. Por esta razão, novos imigrantes que não atendessem tais interesses para o branqueamento da população necessitariam de autorização para residir no país. Nesse contexto, novos imigrantes não-brancos foram impedidos de imigrarem para o Brasil mediante tal política de branqueamento (ANDREW, 2007; WASSERMAN, 2003).

Nota-se os mecanismos do Estado em dificultar a inserção de negros nas escolas, ainda em período escravista, porém, datado a extinção pela proibição do tráfico negreiro em 1850. Por meio da educação, o escravizado, poderia traçar o caminho por meio da emancipação escolar, porém, tais mecanismos impediram sua concretização. Silva (2016) problematizou em sua tese de doutorado as condições em que paulistas afrodescendentes enfrentaram no período pós-abolição os quais incluíram também as perseguições de juízes e policiais, fazendo com que buscassem mudanças, como, por exemplo, para o Rio de Janeiro e traçar novas relações. Desta forma, apesar das discriminações, foi estabelecido estratégias de sobrevivência, tais como, a constituições de alianças (relacionamentos, amizades, companhias, entre outros). Essas alianças foram constituídas como forma de melhorar tais condições desfavoráveis, uma vez que “[...] não houve incentivos governamentais para apoiá-los na vida em liberdade, perpetuando-se os estereótipos negativos remanescentes da escravidão que os desqualificavam da condição de trabalhador [...]” (SILVA, 2016, p. 21).

Retomando, a ação afirmativa a partir do argumento da reparação, como apontado pelas Diretrizes (2005), tem uma concepção comunitarista e de cunho moral, em outras palavras, as situações ocorridas no passado geraram mecanismos excludentes e hierárquicos dentro das relações étnico-raciais, como os exemplos citados anteriormente. Desta forma, fundamenta-se por meio da identificação dos acontecimentos traumáticos do passado e que fazem parte de uma narrativa histórica da construção da nação, para os quais “[...] é somente por meio do diagnóstico de que o trauma do passado constitui uma doença crônica para o corpo da nação que se justificam medidas de reparação” (FERES, DAFTON e CAMPOS, 2013, p. 235). É de responsabilidade moral que o Estado busque agir por meio de diferentes mecanismos para corrigir as conjunturas negativas atuais, construídas ao longo da história nacional (FERES, DAFTON e CAMPOS, 2013). As Diretrizes, a partir de Fanon (1979. *apud*. BRASIL, 2005), também direciona a responsabilidade moral no combate ao racismo aos descendentes de mercadores de pessoas escravizadas. Não se trata de assumir a culpa dos antepassados, mas, sim, contribuir para o fim do racismo e para a construção de uma sociedade justa.

A reparação visa a resolução de males causados por acontecimentos históricos e que trazem consequências atuais para o grupo discriminado. Tais consequência também foram apontadas pelas Diretrizes (2005) ao expor estatísticas

a respeito da discrepância entre brancos e negros, como, por exemplo, na educação, como reflexos dos decretos apontados anteriormente:

Veamos: pessoas negras têm menor número de anos de estudos do que pessoas brancas (4,2 anos para negros e 6,2 anos para brancos); na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que o de pessoas brancas na mesma situação; cerca de 15% das crianças brancas entre 10 e 14 anos encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, na mesma faixa etária, vivem essa situação (BRASIL, 2005, p. 7-8).

Os dados apresentados pelas Diretrizes são de 2005, com o intuito de expor dados atuais, em 2016, a Agência de Notícias IBGE<sup>39</sup> divulgou a apuração realizada pela Pnad Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua) realizada em 2017, o qual expõe os números de analfabetismo e anos de estudo – que permanecem desiguais – entre negros e brancos, como é possível observar: “[...] relação à cor ou raça, mais uma vez a diferença foi considerável, registrando-se 10,1 anos de estudo para as pessoas brancas e 8,2 anos para as de cor preta ou parda, com uma diferença de quase 2 anos entre esses grupos”. Em relação a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais, novamente foi possível notar as desigualdades em forma de estatísticas: 4% para pessoas brancas e 9,3% para as de cor preta ou parda.

Portanto, de acordo com Gomes (2011, p. 20), a lei nº 10.639/03 pode ser “[...] interpretada como uma medida de ação afirmativa, uma vez que tem como objetivo afirmar o direito à diversidade étnico-racial na educação escolar”, como também uma política valorativa. A partir desse panorama e das estatísticas expostas pelas Diretrizes (2005) e as atuais expostas pelo Pnad Contínua, o Estado brasileiro deixa o posicionamento neutro diante do racismo enraizado na educação brasileira e intervém como um Estado democrático, no qual promove a diversidade étnica-racial, atendendo as demandas a partir das pressões da população afro-brasileira e do movimento negro (GOMES, 2011), como exposto no excerto abaixo:

[...] a aprovação da Lei não é um ato isolado do poder público, mas fruto de uma luta histórica protagonizada pelo movimento negro, por educadores,

---

<sup>39</sup> PNAD Contínua 2017: número de jovens que não estudam nem trabalham ou se qualificam cresce 5,9% em um ano. **Agência de Notícias IBGE**, 15 mai. 2018. Disponível em < <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21253-pnad-continua-2017-numero-de-jovens-que-nao-estudam-nem-trabalham-ou-se-qualificam-cresce-5-9-em-um-ano> > Acesso em 20 ago. 2019.

militantes e ativistas da luta antirracista, que de longa data, em nosso país, tem denunciado as condições de vida e a segregação racial do povo negro, e também, reivindicado novos caminhos para a superação das condições de vida relegadas aos descendentes de Africanos em nosso país, por meio de práticas sociais e pedagógicas de combate a violência e a discriminação racial (PAULA, 2017, p. 111)

Já o segundo argumento para a implementação de uma ação afirmativa é o de justiça social, que, assim como o de reparação, também tem cunho moral: correções de mecanismos excludentes, como, também, de concepção liberal-igualitária. Desta forma, a justiça social é “[...] promovida através da retificação de práticas presentes de produção de desigualdades” (FERES, DAFTON e CAMPOS, 2013, p. 234). O cunho moral da justiça social se diferencia da reparação por direcionar seu foco no presente, pois esta busca promover políticas de igualdade para diminuir as injustiças e discriminações, uma vez que um determinado grupo se vê sem acesso às oportunidades em relação a outros grupos (FERES, DAFTON e CAMPOS, 2013).

O terceiro argumento da ação afirmativa é de promoção da diversidade. Diferente do argumento de reparação e de justiça social, a promoção da diversidade não tem cunho moral e só se justifica, caso atingir o fim proposto. *Grosso modo*, a promoção da diversidade “[...] se justifica por contribuir para a melhora das relações sociais, assim como da qualidade de instituições e serviços” (FERES, DAFTON e CAMPOS, 2013).

Nas Diretrizes (2005) também é possível identificar os argumentos de justiça social e de promoção da diversidade, como apontado no excerto a seguir:

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas [...] (BRASIL, 2005, p. 11-12).

Constata-se que o argumento da justiça social está atrelada ao ato de reconhecer direitos sociais, civis, culturais e econômicos direcionados aos negros, manifestada por meio da educação étnico-racial. A justiça social tem como fim valorizar, compreender e lidar positivamente com a promoção da diversidade (terceiro argumento da ação afirmativa que visa as ações no tempo presente com o objetivo de promover as diversidades) (FERES, DAFTON e CAMPOS, 2013).

No Brasil, as políticas de ação afirmativa se iniciaram apenas com a redemocratização do país, no final da década de 1980, por meio da Constituição Federal, a qual trouxe as primeiras concepções de reparação por meio das políticas de ação afirmativa, por parte do Estado brasileiro, como, por exemplo:

[...] o Artigo 215, § 1º, no qual se lê que ‘O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional’. Ou o Artigo 216, que acrescenta: ‘Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem [...]’ (FERES, DAFTON e CAMPOS, 2013, p. 238).

O argumento mais utilizado para a promoção de direitos é o da reparação, de cunho moral e de correções dos males históricos que trouxeram consequências para grupos específicos atualmente. Os artigos citados da Constituição são de cunho da reparação e de concepção comunitarista de justiça. Por meio das pressões e manifestações dos grupos citados nos artigos 215 e 216, indígenas e afro-brasileiros, ganharam atenção do Estado, uma vez que seus saberes e culturas compõem de forma significativa a narrativa histórica da construção da nação (FERES, DAFTON e CAMPOS, 2013).

No campo da educação, no final da década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileiro), foram aprovados os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). Os PCNs precederam as Diretrizes e inseriram temas a respeito da pluralidade cultural e desconstrução da teoria da mescla das três raças, ou seja, “[...] definiram como tema transversal a ser abordado em todo ensino fundamental a ‘pluralidade cultural’” (ABREU e MATTOS, 2008, p. 7). Nota-se que os PCNs manifestaram a favor de desconstruir a concepção de uma cultura brasileira uniforme permeada no ensino escolar e em livros didáticos. Portanto, os PCNs enfatizavam a desconstrução da identidade brasileira como uma identidade homogênea, com a meta de levantar críticas ao silêncio a respeito dos conflitos e discriminações pelo discurso oficial, resultando na valorização das identidades heterogêneas.

Na década de 2000, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva do PT (Partido dos Trabalhadores), as políticas de ação afirmativa foram ampliadas, como, por exemplo, SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade

Racial),<sup>40</sup> a lei nº 11.645/08<sup>41</sup> e o Projeto de Lei que resultou a Lei nº 10.639/03,<sup>42</sup> apresentado por Ester Grossi e Ben-Hur Ferreira (proveniente do movimento negro), ambos deputados federais eleitos pelo PT. A lei nº 10.639/03 seguiu também a linha de reparação, uma vez que traz a obrigatoriedade do ensino de história e da cultura afro-brasileira e africana, ou seja, [...] “essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira” (BRASIL, 2004, p. 8). O intuito é incluir tais narrativas no ensino por fazer parte da construção e formação da identidade cultural e social da nação, como apontado no excerto abaixo:

[...] Art. 1º - A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos, 26-A, 79-A e 79-B: “Art. 26A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira [...]. Parágrafo 1º - O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil [...]. Parágrafo 2º - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial, nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras [...]” (BRASIL, 2003).

As Diretrizes e a implementação da obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, por meio da lei nº 10.639/03, buscam, a partir da educação, combater o racismo, as discriminações, as desigualdades sociais e raciais, promovendo a igualdade e oportunidades a todos (BRASIL, 2005). Ademais, além de uma questão de ordem legal, a lei reconhece uma luta histórica de racismo e de exclusão em diversas esferas sociais da população afrodescendente, sobretudo, enraizadas, influenciadas e reproduzidas no âmbito escolar (PAULA, 2017).

Paula (2017) afirma que por meio de uma educação antirracista, proporcionando lutas pela igualdade, indicam caminhos para a concretização de

<sup>40</sup> SEPPIR foi criada no dia 21 de março de 2003.

<sup>41</sup> Inclui a obrigatoriedade, além da história e cultura africana, o ensino de história e cultura 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” (BRASIL, 2008).

<sup>42</sup> A proposta foi apresentada inicialmente em 1999, pelo Projeto de Lei 259/1999 à Câmara Federal.

uma emancipação, liberdade e autonomia por meio da educação. A emancipação, por meio dos efeitos lei nº 10.639/03 na sociedade, gera a “[...] necessidade de superação das opressões e exclusões, e neste sentido, adquirem autonomia para transformar esta consciência em ação” (PAULA, 2017, p. 107). Conseqüentemente, por meio da emancipação, é possível construir caminhos com o intuito de alcançar a liberdade e autonomia, ou seja, por uma ação transformadora é potencializado as superações de condições históricas de exclusão e opressão (PAULA, 2017).

A ideologia<sup>43</sup> da democracia racial é um tema de interesse do Estado para a reparação por meio da educação étnico-racial, uma vez que o encontro dos três grupos raciais presentes do território brasileiro “[...] ocupam posições assimétricas na hierarquia social desde início do processo de colonização” e se prolongou mesmo após a abolição da escravidão em 1888 (GOMES, 2013, p. 397). Tanto os PCNs da década de 1990, quanto as Diretrizes (2005) buscam a desconstrução da falsa noção de democracia racial. No caso, as Diretrizes faz tal afirmação ao expor que a democracia racial propaga a falsa ideia de que “[...] se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (BRASIL, 2005, p. 12).

De acordo com Abreu e Mattos (2008), as Diretrizes abordaram o tópico da ideologia democracia racial de forma bem mais política do que os PCNs em

---

<sup>43</sup> Justifica-se o uso da noção “ideologia” ao referir à democracia racial e não “mito” uma vez que esta noção, resumidamente, trata-se de um conjunto de normas determinadas de antemão por parte de uma classe dominante em que vise seus interesses pessoais e construa uma falsa ideia de universalidade (por isso não é utilizado o emprego de *conceito*, mas sim, de *noção*, por construir uma falsa universalidade. Em outras palavras, a função da classe dominante em estabelecer determinada ideologia é fabricar no imaginário como se deve pensar, agir e sentir. Essa funcionalidade da ideologia produzida a partir dos interesses de uma classe dominante busca legitimar “verdades” e que amplamente podem ser aceita por todos (CHAUI, 2016). Desta forma, a democracia racial foi uma ideologia amplamente divulgado pelas classes dominante e amplamente aceita em determinados períodos da história nacional – como será apontado no segundo capítulo. A partir do momento que se quebra o silêncio e a falsa ideia de um fato natural, ou seja, “[...] quando fazemos falar o silêncio que sustenta a ideologia, produzimos um outro discurso, o contradiscurso da ideologia, pois o silêncio, ao ser falado, destrói o discurso que o silenciava” (CHAUI, 2016, p. 247). Portanto, tais medidas de ação mencionadas buscam quebrar esse silêncio, conseqüentemente, quebrar o discurso das classes dominantes a respeito da falsa democracia racial e evidenciar as desigualdades raciais e o racismo que atinge em diferentes esferas da vida social da população negra, pois “[...] onde não pode haver um discurso *da* revolução, surge um outro discurso, *sobre* a revolução” (CHAUI, 2016, p. 248, grifos da autora). Em nosso caso, onde não pode haver um discurso *do* racismo, surge um outro discurso, *sobre* o racismo; “[...] o discurso *sobre*, em geral, oculta o caráter ideológico chamando-se a si mesmo de Teoria” (CHAUI, 2016, p. 248, grifo da autora). Em suma, a noção de ideologia que foi empregada neste trabalho parte da exposição de Chauí (2016).

relação ao combate ao racismo, fruto da ampliação dos movimentos negros após o fim do regime militar, como explicitado no trecho a seguir:

Os PCNs, aprovados pelo MEC em 1996, introduziram no ensino conteúdos de história africana. Sem dúvida, precederam e prepararam as "Diretrizes". As conexões entre os dois textos, produzidos por governos de orientação política distinta, revelam como esse tipo de intervenção resultou principalmente do crescimento da força política dos movimentos negros na sociedade brasileira pós-redemocratização, e da formação de um novo consenso no campo pedagógico em relação ao chamado "mito da democracia racial" no Brasil. Pelos dois documentos oficiais, fica evidente que não é mais possível pensar o Brasil sem uma discussão da questão racial (ABREU e MATTOS, 2008, p. 6).

Portanto, é possível inferir que os movimentos sociais, sobretudo, o movimento negro teve suas demandas atendidas pelo Estado, por meio de lutas e pressões a partir da Constituição de 1988, ampliadas no governo de Fernando Henrique Cardoso e nos governos posteriores, Lula e Dilma Rousseff.<sup>44</sup>

De acordo com Dias (2004, p. 15), uma vez que o Estado busca a reparação de males enraizados na sociedade brasileira por meio das políticas de ação afirmativa, é necessário “[...] dar dois passos sempre. O primeiro é a lei, o segundo é o estabelecimento de políticas públicas que as efetivem”. Desta forma, trabalhar o conceito de políticas públicas neste momento é de suma importância, pois possui papel fundamental no processo de consolidação de ação afirmativa.

De acordo com Gobert e Muller (1987. *apud*. HÖFLING, 2001), políticas públicas são o Estado em ação. O Estado é entendido como instituições permanentes, como os órgãos legislativos, entre outros que implementam projetos do governo. Como governo, entende-se um conjunto de projetos que partem da sociedade (HÖFLING, 2001). Desta forma,

As políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais (HÖFLING, 2001, p. 31).

---

<sup>44</sup> O ex-presidente Lula também decreta a demarcação de terras quilombolas a partir do Decreto nº 4.887/03 e em 2011, no governo Dilma, é aprovado o Estatuto da Igualdade Racial a partir da lei nº 12.288/10 (GOMES, 2013).

A educação, por exemplo, é uma política pública social, neste sentido, de acordo com Claus Offe (1984, 1991. *apud.* HÖFLING, 2001), o Estado deve atuar como uma reguladora das relações sociais, uma vez que envolve as relações de classe e que não vise unicamente os interesses do capital. A partir dessa concepção e de que a sociedade brasileira é desigual em diferentes aspectos, as políticas públicas educacionais desempenham um papel fundamental na democratização e formação do aluno como cidadão.

De acordo com a conceitualização de Secchi (2016, p. 2), defende-se que as elaborações das diretrizes de políticas públicas visam enfrentar determinado problema social, ou seja, “[...] a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante”. A promoção e concretização das políticas públicas é de responsabilidade do governo, e os mecanismos de participação do Estado também proporcionam à sociedade se integrar nas decisões públicas de tais políticas (AMABILE, 2012). Entretanto, de acordo com Secchi (2016), o Estado pode até ter mecanismos de participação e influência popular na elaboração de determinada política pública, mas não possuem poder de decisão e nem de liderar tal processo de elaboração.

Considera-se “estadistas” aqueles que afirmam que a construção de políticas públicas é de exclusividade dos atores estatais, em detrimento as questões relacionadas ao campo jurídico. Esta linha argumentativa salienta que o Estado tem um posicionamento hierárquico superior em relação às correções, tanto no campo econômico, quanto social, por meio das políticas públicas (SECCHI, 2016).

Em contraponto à compreensão de que as políticas públicas monopólio de atores estatais, há concepção multicêntrica (ou policêntrica), diferente da estadista, que afirma a existência de interferências e tomadas de decisões de forma efetiva por atores não-estatais (SECCHI, 2016). Desta forma, entende-se que a multicêntrica:

[...] ‘envolve a existência de múltiplos centros de tomada de decisão *dentro de um conjunto de regras aceitas*’. Em geral, as políticas públicas são elaboradas dentro do aparato institucional-legal do Estado, embora as iniciativas e decisões tenham diversas origens. Relacionadas a essa visão estão as teorias da *governança pública* (Börzel, 1997; Klijn, 1998), em que Estado e sociedade se articulam em esquemas espontâneos e horizontais para solução de problemas públicos (SECCHI, 2016, p. 3, grifos do autor).

A concepção multicêntrica envolve diferentes setores, como organizações privadas, não governamentais, entre outros, ou seja, o Estado não surge como o único e exclusivo protagonista na elaboração de uma política pública (SECCHI, 2016). De acordo com Amabile (2012), as políticas públicas estão interligadas por ideais e demandas de grupos sociais específicos que visam alguma ação distributiva, redistributiva ou regulatória, como o caso da lei nº 10.639/03. As políticas públicas são influenciadas (e influenciam) os interesses da coletividade, com a intenção de estabelecer esforços em prol de tais demandas (AMABILE, 2012).

Em suma, a partir da década de 1980, a população brasileira acompanhou o “[...] processo de aprofundamento democrático com potencialidade não apenas de repensar o modo através do qual se tematizou a formação nacional, mas também com capacidade de construir patamares mais justos” (GOMES, 2013, p. 406-407). Desta forma, além de construir patamares mais justos para a população afrodescendente, a reparação, por meio de políticas de ação afirmativa e de políticas públicas, foi o caminho escolhido para as possíveis correções das segregações, discriminações e desigualdades nas diferentes esferas da vida social.

Contudo, de acordo com Amabile (2012), as políticas públicas implementadas na América Latina são marcadas por improvisações caóticas. A esquematização, fiscalização, execução, ou seja, há o dever de maiores cobranças da sua aplicabilidade para proporcionar à população e aos grupos sociais beneficiários as correções necessárias. Ricardo Henriques (2002, p. 47) afirma que, “[...] os avanços são, por vezes tímidos e, em geral, não interferem de forma significativa na estrutura da discriminação racial e de gênero”; em outras palavras, há a indispensabilidade de bases mais sólidas para a implementação da Lei nº 10.639/03 de forma efetiva.

## **2.1 A EFETIVIDADE DA LEI Nº 10.639/03**

Como foi apontado nas leituras expostas anteriormente, a lei nº 10.639/03 foi resultado de reivindicações crescentes do movimento negro nas últimas décadas a partir da redemocratização do Brasil e implementada com o intuito de reparar os traumas históricos causados à população afrodescendente. Por meio da educação busca-se incluir as narrativas das identidades africanas na formação da identidade

nacional, com o objetivo de promover a reparação e justiça social, atrelado ao ato de reconhecer direitos sociais, civis e culturais, como, também, a promoção da diversidade histórica e cultural.

Esse movimento proporcionado pela implementação da lei nº 10.639/03 não resume a apenas incluir novos conteúdos determinados no currículo – apesar desta questão também envolver grandes desafios, como será apontado a seguir – mas também de promover a reflexão em âmbito estrutural do ensino:

Torna-se necessário repensar a estrutura do atual currículo escolar constituído por uma única vertente de seleção, a europeia, de forma que essa ação possibilite aos grupos excluídos a sua inserção de maneira plena no meio escolar, tanto sob o ponto de vista da presença física, quanto sob o ponto de vista do reconhecimento deste como espaço de construção de múltiplas identidades, dentre as quais, a Afro-brasileira (PAULA, 2017, p. 112).

Em outras, palavras, de acordo com Paula (2017), a lei envolve transformações em atitudes, imaginário de professores e das escolas, comportamento, entre outros. De acordo com Medeiros e Almeida (2007), a lei envolve diferentes questões para a sua efetividade e criticam o fato de que “[...] o governo desconsiderou a realidade e apenas procurou preencher uma lacuna incômoda, ou seja, cumprir finalidades políticas. Cabe ao professor lidar com a questão e fazer valer a nova determinação”. Não houve, portanto, uma virada epistêmica sob a perspectiva da descolonização; entretanto, após alguns anos da implementação da lei, a mesma motivou debates e discussões sobre o tema no campo de ensino de história para possibilitar caminhos para uma ação transformadora (AZEVEDO, 2016; PAULA, 2017).

Há também o desafio do professor lidar com os conteúdos do ensino de história da África para a efetividade da lei em sala de aula, uma vez que na letra da lei, não é obrigatório o ensino de cultura afrodescendente e africana nos cursos de graduação em licenciatura. Xavier e Dornelles (2009, p. 575) destacam que quando a lei nº 10.639/03 foi sancionada houve alguns vetos por parte do Poder Executivo, dentre eles, foi retirado do texto o artigo que especificamente planejava a “[...] participação de entidades do movimento afro-brasileiro, de universidades e outras instituições de pesquisa relacionadas à história e cultura afro-brasileira, na oferta de cursos de capacitação para professores”.

Vetado tal artigo, a formação eurocentrada de professores e sem acesso às culturas proporcionadas pelo movimento afro-brasileiro geraram despreparos. De acordo com Oliva (2006, p. 191), “[...] um dos principais problemas que atingem o enfoque da história africana nas salas de aula é a formação ‘inadequada’ dos professores que atuam nos Ensinos Fundamental e Médio”. A partir dessa formação inadequada, de acordo com Fernandes (2005), é comum a exposição de apenas temas corriqueiros em sala de aula (candomblé, samba, feijoada, entre outros) e desenvolvidos de forma folclorizada e pitoresca:

A herança de uma educação branca e eurocêntrica condicionou a formação dos profissionais do ensino a temas afastados das outras culturas, gerando um despreparo dos educadores em relação à África, o que se reflete nos livros didáticos e em suas aulas. O conteúdo da disciplina História é extenso e privilegia os assuntos costumeiramente abordados, legando à superficialidade os que não são compreendidos ou pouco dominados (MEDEIROS e ALMEIDA, 2007, p. 2).

A partir desse panorama, a ausência ou poucas disciplinas direcionadas para os estudos exclusivo do continente africano, em comparação às disciplinas da História europeia nos cursos de formação de professores geram dificuldades de implementação da lei, uma vez que problemas epistemológicos, metodológicos e didáticos estão presentes em sala de aula ao trabalhar a História da África (BORGES, 2018; OLIVA, 2006; WEDDERBURN, 2005).

De acordo com Wedderburn, a partir da leitura de Borges (2018, p. 179), há três fatores desafiadores a respeito da inserção dos conteúdos no ensino de história da África:

O primeiro é a sensibilização dos professores para a temática, pois sem isso nada se resolverá. O segundo é a preocupação para adquirir o conhecimento sobre a África. O terceiro é a forma interdisciplinar de como esses conteúdos devem ser abordados nas escolas. [...], esses fatores devem acompanhar o princípio de que os docentes somente poderão ensinar África de forma consistente se estiverem imbuídos dos sentidos desse ensino, cujo objetivo é respeitar as diferenças e adquirir uma atitude de alteridade, considerando isso como fatores fundamentais das relações humanas. Sem esse espírito embutido nas ações dos professores não haverá êxito na implementação de África nas escolas brasileiras.

A partir desta leitura, nota-se que são fatores determinantes e que devem ser estimulados a reflexão, pois, apenas a força da lei nº 10.639/03 não garante que ocorram efetivas transformações no ensino de história ao lidar com a historicidade

africana e afro-brasileira. Posto isto, existe a necessidade de discutir os limites e desafios nesse campo do conhecimento para a sua implementação, pois “[...] no Brasil a efetividade das políticas públicas depende da capacidade da sociedade civil tomar consciência e agir no sentido da superação dos seus limites” (XAVIER e DORNELLES, 2009, p. 572).

Fernandes (2005, p. 384) afirma que a lei é um avanço na valorização do multiculturalismo em âmbito escolar, porém, há muito a ser feito para que a lei não se torne uma “letra-morta”. A partir dessa indagação, fica o questionamento: os parlamentares acreditaram no potencial de reparação por meio dessa ação afirmativa? Fica claro a resposta desta questão quando as Diretrizes trazem a seguinte afirmação:

[...] sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esbocem nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais. (BRASIL, 2005, p. 13)

Conforme está afirmado no excerto acima, “convém” que a história da África e cultura afro-brasileira fossem contempladas em cursos de graduação em licenciatura para a efetivação da lei e delega responsabilidades aos estabelecimentos escolares de converter demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas. Apesar de afirmar que “[...] tais conteúdos são obrigatórios em todo o currículo escolar não faz distinção entre níveis e modalidades de ensino; portanto, tal obrigatoriedade se estende da educação infantil ao ensino superior” (PAULA, 2017, p. 111). Logo, encontra-se uma incoerência de como um estabelecimento de ensino – especialmente os cargos executados por professores – compreende e aplica a operação de conversão de demandas em políticas públicas de afro-brasileiros. Esse conjunto de solicitações exige uma formação adequada do profissional e não deve ser tratado como conveniência.

Somado a esse embate, trata-se de uma temática interdisciplinar e não de uma matéria escolar específica, ou seja, a lei nº 10.639/03 visa trabalhar tais temas no contexto de todo currículo escolar, em especial, nas disciplinas de história, artes

e língua portuguesa (FERNANDES, 2005). Vale lembrar de que não se trata “[...] de uma lei específica, mas, sim, da legislação que rege toda a educação nacional” (GOMES, 2011, p. 21).

Gonçalves (2018, p. 435) afirma que mesmo após 15 anos da lei nº 10.639/03, comemorado em janeiro de 2018, há grandes desafios na sua completa efetivação “[...] em função de um conjunto de intolerâncias e discriminações enraizadas na sociedade brasileira”. Percebe-se que também há a necessidade de analisar o racismo estrutural<sup>45</sup> que envolve diversas esferas sociais para a completa efetividade da lei.

Entretanto, é de suma importância destacar os avanços proporcionados pelo advento da implementação da lei nº 10.639/03. De acordo com Oliva (2006), a lei estabeleceu demandas para a sua efetivação no Ensino Básico, como, por exemplo, o crescimento no número de congressos voltados para o ensino de história da África, Programas de Pós-Graduação nesta linha de pesquisa, núcleos de pesquisas vinculados a revistas científicas, concursos voltados para a contratação de professores especializados nesta temática e cursos de Extensão, Capacitação e Especialização para professores em exercício de sua função e que não tiveram contato com essa historiografia da África na graduação. Desta forma, a implementação da lei nº 10.639/03 estabeleceu novas demandas que geraram impactos positivos na academia, provocando possibilidades consistentes para refletir positivamente em sala de aula:

---

<sup>45</sup> De acordo com Batista (2018, p. 2583), racismo estrutural está relacionado à “[...] uma forma de violência reproduzida no tecido social não mais na forma direta, mas nas formas institucional e cultural”. Em outras palavras, mesmo em um contexto em que o conceito de igualdade é garantida a partir da Constituição Federal de 1988, há a presença do racismo enraizado na sociedade, resultando em uma disparidade entre negros e brancos, mesmo garantida por lei. Está presente no imaginário brasileiro de que, se a população não atinge os mesmos patamares dos brancos é por falta de interesse ou por mérito, desconsiderando toda a herança histórica de um sistema escravista em que construiu e enraizou mecanismos de exclusão, mesmo após a abolição em 1888, devido a falta de políticas públicas voltadas para os ex-escravos, os quais foram obrigados a viver à margem da sociedade. Evidenciar e discutir sobre o racismo estrutural é fundamental no atual contexto para que figuras como o jornalista Sérgio Camargo – presidente instituído por Jair Bolsonaro, porém já afastado do cargo na Fundação Cultural Palmares – sejam questionadas e criticadas por suas falas, como, por exemplo: “O racismo [no Brasil], não é estrutural segundo o tese da esquerda, ele é circunstancial” e “[...] claro que tem que acabar com o Dia da Consciência Negra que é uma data que a esquerda se apropriou para propagar vitimismo e ressentimento racial. Isso não é data do negro brasileiro, é uma data das minorias empoderadas pela esquerda que propagam ódio, ressentimento e a divisão racial. No que depender de mim, a Fundação Palmares não dará suporte algum a essa data. Vamos revalorizar o dia 13 de maio e o papel da princesa Isabel na libertação dos negros” (CAMARGO, 2019. *apud.* SOARES e GULLINO, 2019). O jornalista, o atual presidente e seus seguidores convictos, os quais são contra as ações dos movimentos sociais, sobretudo, o movimento negro e ao combate ao racismo, são reflexos de como o racismo estrutural está enraizado em nossa sociedade.

Se pensarmos que a presença de mais doutores em História da África nas universidades significa a possibilidade de que novos graduandos, mestres e doutores possam se especializar na área, devemos estimular iniciativas como essa. Só assim, será possível que, daqui a alguns anos, contemos com um número significativamente maior de professores qualificados para abordar com seus alunos a história africana (OLIVA, 2006, p. 194).

Somado a existência de centros no interior da academia anterior a lei, como o CEAO-UFBA (Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia), o centro de estudos Afro-Asiáticos da Universidade Candido Mendes, fundados ainda no período do regime militar, entre outros núcleos consolidados mais recentemente, como, por exemplo, o NEAB (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros) em várias Universidades públicas, o COPENE (Congresso de Pesquisadores Negros do Brasil),<sup>46</sup> entre outros (AZEVEDO, 2016). Em suma, [...] “esses centros se consolidaram no interior das comunidades acadêmicas constituindo um campo de estudos que retira, em parte, a África e suas relações com o Brasil, da invisibilidade política e epistemológica”, concretizando a produção de conhecimento sobre a História da África de forma descolonizada (AZEVEDO, 2016, p. 238).

## **2.2 LIVRO DIDÁTICO E POLÍTICAS PÚBLICAS**

O intuito nesta seção é traçar uma reflexão sobre o livro didático como política pública de educação. Assim, de acordo com Bittencourt (2004), entende-se como material didático o instrumento que realiza mediações com o fim de ser um facilitador no processo de aprendizagem, transmissão de informações e conceitos por meio de uma linguagem específica. O livro didático, atrelado com o conceito de transposição didática, constitui, de acordo com Monteiro (2009, p. 177), “[...] uma seleção de conteúdos a ensinar e matrizes disciplinares sobre como ensinar, por meio de modelos explicativos, conceitos, analogias e outros modos de representar esse saber”. Assim, o livro didático desempenha um papel significativo no processo de aprendizagem escolar, seja como orientação, planejamento ou sugestões de aula (MONTEIRO, 2009).

---

<sup>46</sup> De acordo com Azevedo (2006, p. 238), o COPENE possibilita os debates sobre estudos africanos e afro-brasileiros desde 2000, desta forma, “[...] o COPENE pode ser concebido como um desdobramento alocado, sobretudo, no mundo acadêmico, quando intelectuais negros, conectados com as questões das desigualdades raciais no Brasil, passaram a propor abordagens da cultura negra a partir de uma epistemologia dissidente”

Indaga-se relevante a conceitualizar o que se entende por transposição didática em relação ao ensino e aprendizagem de História na educação básica. A definição do conceito de transposição didática, a partir de Schimidt (2010), é oriunda do INRP (*Institut National de Recherche Pédagogique*):

[...] um processo de transformação científica, didática até sua tradução no campo escolar. Ela permite pensar a transformação de um saber científico e social que afeta os objetos de conhecimento em um saber a ensinar, tal qual aparece nos programas, manuais, na palavra do professor, considerados não somente científicos. [...] Isso significa, então, um verdadeiro processo de criação e não somente de simplificação, redução (INRP, 2002. *apud*. SCHIMIDT, 2010, p. 58).

Diante do exposto, é possível afirmar que o conteúdo científico pode ser transformado por meio de um processo criativo, resultando em um conteúdo a ser problematizado em uma sala de aula. Considerando que o conhecimento acadêmico ao passar por esse processo de transformação não resulta em uma tradução inferior e simplista, uma vez que a cultura escolar não é vil e estática, mas se encontra em constante desenvolvimento, conseqüentemente nenhuma disciplina escolar é um reducionismo oriundo de sua ciência-mãe (MONIOT, 1993; SCHIMIDT, 2010).

O livro didático possui papel fundamental nesse processo, como também corresponde aos suportes informativos, que, além do livro didático, também compõe esse grupo outras diferentes plataformas de transmissão de conhecimento escolar, tais como paradidáticos, atlas, dicionários, apostilas, CDs, DVDs, jogos, computadores, entre outros. Os suportes informativos são produzidos pela indústria cultural para as escolas, eles caracterizam-se pela linguagem própria e critérios de idade, conteúdos e princípios pedagógicos (BITTENCOURT, 2004; LUCA, 2009). De acordo com Choppin (2004, p. 553), o livro didático possui quatro funções essenciais na escola, quais sejam:

1. Função referencial [...] o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. [...] ele [livro didático] constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.
2. Função instrumental: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc.

3. Função ideológica e cultural: é a função mais antiga. [...] o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade [...]. Essa função, que tende a aculturar – e, em certos casos, a doutrinar [...].

4. Função documental: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno [...].

Essas quatro funções são de caráter atual e podem variar de acordo com diversos fatores, tais como, disciplinas, métodos de aprendizagem e contextos socioculturais, econômicos ou históricos,<sup>47</sup> entre outros (CHOPPIN, 2004). De acordo com Munakata (2012a), tais funções marcam os livros didáticos como produto de mercado na sociedade capitalistas e geram diversos temas de pesquisas.

O PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) como comissão data de 1938, durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945) e essa comissão permitia a distribuição e a obtenção do livro didático de forma gratuita nas escolas públicas nacionais (SILVA e GUIMARÃES FONSECA, 2010). Atualmente, o livro didático permanece correspondendo a uma política pública de educação pelo PNLD – Decreto 91.542 em 1985 – e expandiu gradativamente ao longo dos anos até atingir a todas as disciplinas e séries do ensino fundamental e médio.<sup>48</sup>

De acordo com Cassiano (2007, p. 23), o PNLD (neste caso, a partir do Decreto 91.542/85) teve como objetivo enfrentar diversos problemas herdados pelo governo político ditatorial anterior, entre eles, o de “[...] baixa produtividade no ensino [...]” e “[...] inexistência de um adequado fluxo de recursos financeiros para a educação básica”. Em 1986 foram distribuídos cerca 45 milhões de livros didáticos e investimentos em torno de 418,6 milhões do Banco Mundial e US\$ 317,9 milhões dos governos federal e estaduais. O investimento refere-se apenas para a região Nordeste do país, uma vez que os índices educacionais eram baixos nesse contexto (CASSIANO, 2007).

Desta forma, tais argumentos mencionados formaram a base para a constituição da política pública para o livro didático no contexto da redemocratização do país. De acordo com Cassiano (2007, p. 24), a medida adquiriu o “[...] status de

<sup>47</sup> Como, por exemplo, no período anterior ao século XVIII, os livros escolares no ocidente tinham como formato “[...] ‘por perguntas e respostas’ que retomam o método e a estrutura familiar aos catecismo” (CHOPPIN, 2004, p. 552).

<sup>48</sup> Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM), criado em 2005.

prioridade nacional sobretudo pela vertente do assistencialismo”, isto em relação aos estudantes de baixa renda e vinculado ao esforço para alcançar a qualidade na educação, principalmente na região nordeste.

A produção de livros, de forma geral, se articula a partir do tripé autor-obra-público; já quanto à produção de livros didáticos, nota-se a partir do que já foi exposto, um quarto elemento fundamental nessa articulação: o Estado (LUCA, 2009). Neste caso, torna-se um quadrilátero, como explicitado por Luca (2009, p. 153-154) abaixo:

[...] é justamente a existência de uma política educacional que cria um público cativo (os alunos), que demanda livros específicos (escolares), que devem ser escritos (autores) e produzidos (editores) de acordo com os programas e objetivos prescritos e reconhecidos como relevantes (Estado) pelo menos por parte da sociedade. [...] As especificidades do universo da produção didática são de tal ordem que o tripé escritor-livro-leitor não basta para dar lugar à configuração da produção didática, que depende de um quarto polo, o Estado.

Uma vez que o Estado se encontra articulado na produção e distribuição de livros escolares em larga escala, encontra-se uma função social para tais livros e articulada institucionalmente. Desta forma, o PNLD possibilita “[...] um mercado não apenas seguro e estável, mas em constante crescimento, num contexto em que a compra e venda de livros didáticos correspondem a mais de 60% do total das atividades” (LUCA, 2009, p. 172). Com o intuito de expor dados mais atuais, de acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em 2018 foi distribuído cerca de 153 milhões de exemplares de livros didáticos e um investimento cerca de mais de R\$1 bilhão.<sup>49</sup>

De acordo com Munakata (2012a), nesse contexto capitalista, o livro didático torna-se uma mercadoria (ou produto) da indústria cultural produzido para o mercado (a escola). Munakata (2012b, p. 51) entende o conceito de mercadoria a partir de Karl Marx:

Mediadora das relações sociais, ela [mercadoria] é, antes, uma coisa que serve para realizar as necessidades do ser humano. Num regime baseado na troca, o valor de uso da mercadoria, que se refere à sua utilidade para satisfazer essas necessidades, aparece também como suporte material do

---

<sup>49</sup> Os números mencionados estão disponível em <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>> Acesso 5 jun. 2019.

valor de troca, pelo qual as mercadorias são trocadas no mercado. Com o livro didático não é diferente.

Munakata (2012a, 2012b) avalia a produção e distribuições de livros didáticos vinculados a satisfação das necessidades educacionais, além de envolver o capital, como também menciona o envolvimento da indústria cultural, também mencionada por Bittencourt (2004). De acordo com Munakata (2012b, p. 53), a indústria cultural é aquela que “[...] produz cultura na sociedade capitalista contemporânea”, ou seja, tem como o intuito de somar lucros pela massificação da cultura e a produção da mercadoria fica submetida aos editores dessa indústria.

O livro didático, assim como qualquer mercadoria, é perecível, ou seja, perdem valor de mercado em detrimento as transformações sociais e políticas (CHOPPIN e BASTOS, 2002). Como, breve exemplo, as transformações dos livros didáticos no período anterior a década de 1980, com conteúdos influenciados a partir do regime militar, e, as transformações no período da redemocratização do país, momento em que houve intensas críticas às ideologias presentes anteriormente nos livros didáticos.

Em outras palavras, estimulou-se uma ruptura em razão das transformações sociais e políticas. De acordo com Choppin e Bastos (2002, p. 7), outros fatores responsáveis por possível perda de valor de mercado são as mudanças de métodos, estratégias pedagógicas, entre outros, a fim de estimular os “consumidores”.

Choppin e Bastos (2002, p. 7) também alertam que democratização e obrigatoriedade do ensino gerou uma massificação na produção de livros didáticos pela indústria cultural:

[...] o desenvolvimento da instrução popular, a instauração do princípio da obrigatoriedade escolar em um grande número de países industrializados e, mais recentemente, a democratização do ensino e a extensão da escolarização, levaram a uma produção editorial cada vez mais massiva. [...] a aceleração do ritmo do progresso econômico, social, técnico e cultural, suscita a massificação do ensino e o desenvolvimento de inovações pedagógicas, e o recurso às novas tecnologias favoreceram, em inúmeros países, a renovação da produção, o crescimento e a diversificação da oferta editorial.

Desta forma, a indústria cultural enxergou na democratização e obrigatoriedade do ensino uma forma de obtenção de lucros por meio do consumo da mercadoria, o livro didático, dentro da lógica capitalista. Esse movimento gerou a

massificação da produção de livros didáticos de pouca qualidade, um vez que o objetivo principal torna-se a obtenção de lucros de forma exacerbada.

Em 1996, com o objetivo de estabelecer melhorias, foi elaborado um sistema de avaliação realizado por especialistas para examinar livros didáticos inscritos pelo PNLD, permitindo que só os livros didáticos que fossem aprovados eram distribuídos às escolas de acordo com as escolhas feitas pelos professores (MUNAKATA, 2012b). Esta ação gerou outras complicações, como, por exemplo:

[...] tal situação tenha incentivado a produção de livros direcionada não diretamente aos professores e aos alunos, mas aos avaliadores, geralmente recrutados da universidade e, segundo a crítica corrente, nem sempre habituados às práticas de sala de aula. Nessa situação, as editoras, ao menos no Brasil, buscam cada vez mais se adequar às exigências do governo, que se traduzem em Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e nas determinações específicas de cada edital do PNLD, além das idiossincrasias dos avaliadores. [...] Não basta, porém, que o livro seja aprovado pelos avaliadores; é preciso que seja efetivamente escolhido pelos professores (MUNAKATA, 2012b, p. 62).

Nota-se que numa tentativa do o PNDL de melhoramento da qualidade dos conteúdos dos livros didáticos, por meio de uma avaliação por especialistas acadêmicos, os professores – diretamente envolvidos com este instrumental de trabalho – ficaram em segundo plano. Nesse sentido, Manakata (2012b, p. 62) também expõe a esse respeito que “[...] a direção da escola reserva pouco tempo para a escolha, e esta é feita com base nas resenhas dos avaliadores do PNLD, reunidas no Guia de Livros Didáticos, de que cada escola, de modo geral, dispõe apenas de um Exemplar”. Esta afirmação ressalta que o livro didático, como mercadoria, são produzidos de forma que não reflita a respeito da escola, alunos e, principalmente, os professores, resultando na sua desqualificação enquanto mercadoria e valor de troca:

[...] [o] livro didático, essa mercadoria, pelo fato de sê-la, já aparece estigmatizada, carregando consigo todos os vícios da sociedade capitalista. A finalidade de obtenção do lucro e o caráter fragmentário e parcelar, que maculam as atividades da indústria cultural, conferem, por definição, a desqualificação *in totum* de seus produtos – desqualificação que, portanto, transcende a todas as particularidades de cada objeto. Reduzidas à sua forma mercantil, como valor de troca, resultado de trabalho abstrato, todas as mercadorias – e não apenas as da indústria cultural – se equivalem (MUNAKATA, 2012b, p. 63).

A partir das análises expostas, trata-se de um mercado que possui uma função social e política (na área da educação), e ele é de suma importância, pois a qualidade de ensino está envolvida dentro de tais parâmetros, acrescentando, as demandas da população afrodescendente e de movimentos sociais, materializada na lei nº 10.639/03.

A partir deste cenário, Monteiro (2009, p. 179) compreende que os livros didáticos como instrumentos auxiliares das políticas educacionais podem proporcionar estratégias nos ambientes escolares, no sentido de tornar-se possível “[...] viabilizar as mudanças e melhorias que se fazem necessárias na educação básica dos países em desenvolvimento, inclusive demonstrando maior efetividade do que a produção de propostas curriculares inovadoras”. Entretanto, Bittencourt (2004, p. 298) relaciona a produção e o consumo de materiais didáticos com o despreparo do professor, o que favoreceria “[...] uma cultura mercantilizada que transforma cada vez mais a escola em um mercado lucrativo para a indústria cultural, com ofertas de materiais que são verdadeiros ‘pacotes educacionais’”.

Nesta perspectiva, de acordo com Bittencourt (2004), o livro didático constitui um suporte de conhecimentos escolares a partir das propostas curriculares oriundas pelo Estado, assim, o Estado se mantém presente, tornando-se o livro didático um instrumento de controle de ensino:

Constitui também um suporte de conhecimentos escolares propostos pelos currículos educacionais. Essa característica faz com que o Estado esteja sempre presente na existência do livro didático: interfere indiretamente na elaboração dos conteúdos escolares vinculados por ele e posteriormente estabelece critérios para avaliá-lo, seguindo, na maior parte das vezes, os pressupostos dos currículos escolares institucionais. Como os conteúdos propostos pelos currículos são expressos pelos textos didáticos, o livro torna-se um instrumento fundamental na própria constituição dos saberes escolares (BITTENCOURT, 2004, p. 301).

Deste modo, a dimensão material que envolve o mercado de livros didáticos e o funcionamento do capitalismo em ambiente escolar torna a escolha do material didático uma questão de natureza política. Essa dimensão pode ser encarada como um importante instrumento para a efetivação da implementação da ação afirmativa, especialmente a lei nº 10.639/03, com fins de reparar a ausência e/ou apagamento da história africana ao longo da história nacional, promovendo seu reconhecimento e valorização.

Em resumo, buscou-se demonstrar por meio da explicitação de conceitos de ação afirmativa, política pública e os agentes das políticas educacionais no Brasil, que tanto o professor, em sua formação como licenciado, tanto o livro didático, como instrumento de uma política, estão com dificuldades de efetivar a virada epistêmica por meio da lei nº 10.639/03. Entretanto, vale destacar que a lei gerou estímulos e reflexões em algumas esferas como mencionado anteriormente, a ampliação do tema na área da pesquisa, ou seja, foi posto em debate as problemáticas em torno do ensino eurocêntrico e de narrativa colonialista, entre outros.

Por meio do objetivo desta pesquisa – a exposição da bibliografia africanista em sala de aula, quanto para o ensino escolar na questão de valorização da historicidade africana, quanto para o professor – visa não estabelecer o “diálogo de surdos”. Como afirma Lopes (2004. *apud*. MONTEIRO, 2009): a escola critica o Estado por não dar suporte para as políticas propostas por ele, e o Estado critica a escola por não adotarem as políticas implementadas. Em outras palavras, o propósito é buscar caminhos de consolidação da lei nº 10.639/03 por meio desta sugestão e exposição didática, que será desenvolvida como política pública.

### 3 DEBATE HISTORIOGRÁFICO & DIÁLOGOS

A intenção deste terceiro capítulo é, primeiramente, instigar a reflexão em torno do tema África e expor o debate historiográfico que terá como fim proposto tê-lo como base fundamental para a elaboração, construção e de exposição de um futuro material didático a ser escrito, representado de forma paradidática.

“O que sabemos sobre a África?” (OLIVA, 2003, p. 423).

De acordo com Oliva (2003), quando realizamos esse questionamento é bem provável que, em algum momento, imagens ou falas de algum estereótipo preconceituoso sejam realçados. Nos meios de comunicação em massa são reforçadas imagens da fome que se alastram pelo continente africano, das doenças como o vírus do HIV e ebola, conflitos violentos, entre outros males.

Oliva (2003, p. 443) afirma que foram depositados inúmeros estereótipos negativos a respeito da África no imaginário brasileiro, nesse sentido, são evidentes as lacunas e sintomas de um ensino prejudicado por uma tradição educacional que enfatiza a história eurocêntrica e desfigura o não-europeu, nesse caso, a historicidade africana a partir do ensino de história, resultando em tais efeitos:

[...] se as imagens reproduzidas nos livros didáticos sempre mostrarem o africano e a História da África em uma condição negativa, existe uma tendência da criança branca em desvalorizar os africanos e suas culturas e das crianças africanas em sentirem-se humilhadas ou rejeitarem suas identidades.

Hegel, conforme a leitura de Lefort (1979), possuía dificuldades em averiguar, para fora de suas fronteiras racionalistas, as sociedades não-ocidentais. No excerto abaixo, a partir de sua afirmação a respeito da História da África, é possível identificar a visão ocidentalizada de Hegel:

[...] ela [a África] não tem história propriamente dita. Aqui deixamos a África, para não mais mencioná-la a seguir. Pois não pertence ao mundo histórico, não mostra movimento ou desenvolvimento [...] o que compreendemos, em suma, sob o nome de África, é um mundo a-histórico, não desenvolvido (*Unaufgeschossene*), inteiramente prisioneiro do espírito natural, e cujo lugar se encontra ainda no limiar da História Universal (HEGEL, s.d., *apud* ARANTES, 2000, p. 189, grifo do autor).

A partir da visão eurocêntrica de Hegel, em que afirma-se a falta de historicidade de todo um continente, denominando-o como a-histórico, uma vez que

não desenvolveu a tradição escrita – função essencial para a divisão entre pré-história e História – e não constituiu-se como Estado-nação, está dada a necessidade de estudar e valorizar sua historicidade como parte significativa da História mundial. Julga-se também de extrema relevância, para compreender a formação histórica do Brasil, para uma compreensão da identidade brasileira faz-se necessário compreender as Áfricas em sua pluralidade. Da mesma forma, desconstruir estereótipos instaurados, como, por exemplo, a de Hegel no século XIX – que influenciou a função de pensar-se História – e nos meios de comunicação em massa no século XXI.

Como afirmado no parágrafo anterior, para compreender a formação do Brasil é de extrema relevância compreender as Áfricas, pois “[...] o Brasil é um país extraordinariamente africanizado” (SILVA, 2003, p. 72). Isso em razão de que muitos escravizados comercializados pelo tráfico negreiro durante trezentos anos buscaram reconstruir as diferentes estruturas políticas e religiosas da região natal, no Brasil. Como, por exemplo, os maracatus:

Os maracatus são desfiles de natureza real, que se repetem no Nordeste do Brasil. Ao ritmo dos tambores, marcham o rei e a rainha sob enormes guarda-sois, como na África, no meio de seus súditos. À frente dos soberanos, dança uma jovem que traz na mão uma boneca. Esta boneca chama-se Calunga — e é um símbolo de poder [...], antes da saída do maracatu, cada figurante ia até a boneca, tocava-a e fazia um gesto de veneração. Está aí o sinal de que o desfile, sob disfarce de festa, devia encobrir antigamente uma outra realidade, não só religiosa, mas também política, o que nos faz suspeitar de que o rei do maracatu, no passado, era um rei africano, a mostrar-se aos seus súditos no exílio e a chefiar, [...] mas procurava, a seu modo e como lhe era permitido, preservar e continuar a África no Brasil (SILVA, 2003, p. 162).

A partir desta citação, há a necessidade de solucionar preconceitos enraizados na sociedade brasileira, dentre eles, o racismo estrutural, o qual reflete na educação escolar ao enfatizar a história do hemisfério norte como a única fonte da “racionalidade” dada por uma concepção específica de “civilidade”. De acordo com Slenes (2010), no contexto de 1960,<sup>50</sup> ocorreu um descentramento: a história europeia deixou de ser o padrão para se pensar a história da humanidade na academia, ou seja, “[...] os ‘subalternos’ (os ‘de baixo’ da pirâmide social) ganharam voz, pensamento estratégico e participação ativa no processo histórico” (SLENES,

---

<sup>50</sup> Processo de independência das colônias europeias na África, movimentos estudantis, fim das leis de segregação racial (SLENES, 2010).

2010, p. 20). Porém, a desconstrução da narrativa e das ciências coloniais em que engendrou a África em uma perspectiva selvagem, primitiva e tribal, em outras palavras, a inversão dessa pirâmide científica é um longo processo, principalmente, na área da educação escolar (AZEVEDO, 2016; SLENES, 2010).

De acordo com Ki-Zerbo (2010, p. XXXII), há a necessidade de reescrever a história da África, pois “[...] até o presente momento, ela [história da África] foi massacrada, camuflada, desfigurada [...]”. Esta desfiguração, como afirmada por Ki-Zerbo (2010) resultou-se em um quadro imaginário de miséria, barbárie e caos a respeito de todo o continente africano, como já foi apontado por Oliva (2003) anteriormente. Deste modo:

Não se trata aqui de construir uma história-revanche, que realçaria a história colonialista como bumerangue contra seus autores, mas de mudar a perspectiva e ressuscitar imagens “esquecidas” ou perdidas. Torna-se necessário retornar à ciência [...] (KI-ZERBO, 2010, p. XXXII).

Por fim, trata-se de suma relevância expor as recentes contribuições historiográficas a respeito de um continente tão vasto e plural, com o objetivo de enfatizar as diversidades culturais, identitárias, saberes e tempos históricos, assim, produzir “[...] um ponto de fuga aos sistemas de verdades colonialistas, ao conceber a África como metrópole de sua própria História” (AZEVEDO, 2016, p. 245).

Como proposta metodológica para a análise das fontes históricas – tanto no debate historiográfico a seguir quanto a exposição dos conteúdos de forma didática – utiliza-se Adalberto Marson (1984, p. 54), com o objetivo torna-se possível identificar e apresentar a historicidade, desconstruindo a imagem a-histórica da África.

Marson (1984), ao criticar as regras do procedimento histórico enraizadas na forma de ensinar história, em detrimento da ideia de alcançar uma reconstrução histórica exata – como era defendida pelos historiadores positivistas – torna-se necessário reconhecer a história que nos produziu. Pois este movimento “[...] é passo decisivo na conquista do direito de reflexão mais livre possível a respeito do que somos e do que temos feito nosso trabalho” (MARSON, 1984, p. 46) e suscita-se a necessidade de cotejar os debates historiográficos em torno deste conhecimento.

Marson (1984) defende a utilização de um testemunho da época, a fonte histórica, junto aos conjuntos de elementos que o tornaram histórico e que permaneceram realçados pelo ensino de história tradicional; porém, a partir do movimento oposto, enfatizando os protagonistas que foram apagados ou considerados a-históricos. O objetivo é de não personificar as memórias dos vencedores, mas sim a reconstrução histórica, com destaque às identidades que compunham (ou ainda compõem)<sup>51</sup> o continente africano.

### 3.1 CONCEITOS E O DEBATE HISTORIOGRÁFICO.

Nesse primeiro momento, é primordial que o conceito de *África* e *escravidão* sejam evidenciados e discutidos separadamente, uma vez que a forma de organização escravista ocorreu em diferentes locais no mundo, de formas e períodos diferentes. Segundo, trabalhar com ambos conceitos tal como suas transformações de acordo com os principais historiadores africanistas da atualidade. Finalmente, atrelar o conceito de escravidão a partir do contexto da história da Ngola Nzinga Mbandi, uma das personagens de grande relevância para a história da África ocidental durante o século XVII a partir da fonte histórica selecionada, a de Giovanni Antonio Cavazzi (2012) de Montecuccolo, ducado de Módena, na Itália, com fim de ampliar o debate historiográfico e suas dimensões.

O termo “pré-colonial” utilizado para delimitar o recorte temporal da história da África não é o mais adequado. A problemática deste termo transmite a ideia de que a África passou a ter sua “história” a partir da colonização europeia, durante o século XIX; portanto, trata-se de um termo eurocêntrico.

M'Bokolo (2009, p. 11) também traz reflexões em torno do termo “pré-colonial”, de acordo com o autor, trata-se de um termo anacrônico e errado, ligado ao senso comum e preconceitos, uma vez que, “[...] se pretende dar um sentido à evolução muito longa e inacabada de um continente e partir do último século de sua história: o século colonial”. Portanto, de acordo com M'Bokolo (2009), trata-se de um termo errôneo e que sugere que a história do continente africano se iniciou a partir de sua abertura em função a interesses europeus.

---

<sup>51</sup> Algumas identidades oriundas de uma África desse contexto trabalhado estão presentes até os dias atuais, como, por exemplo, os Igbos que, a partir de um mito fundador, formaram identidades atuais pós os processos de independências na África durante o século XX, como, por exemplo, os angolanos.

Dentro desta perspectiva, também torna-se de suma importância evidenciar a etimologia da palavra *África*. De acordo com Ki-Zerbo (2010, p. XXXI), buscar sua gênese é um trabalho complexo e impreciso, desta forma, traz algumas considerações de suas possíveis origens:

[...] foi imposta a partir dos romanos sob a forma de AFRICA, que sucedeu ao termo de origem grega ou egípcia Lybia, país dos Lebu ou Lubin do Gênesis. Após ter designado o litoral norte-africano, a palavra *África* passou a aplicar-se ao conjunto do continente desde o fim do século I antes da Era Cristã. [...] palavra *África* teria vindo do nome de um povo (berbere) situado ao sul de Cartago: os *Afrig*. De onde *Afrig* ou *Africa* para designar a região dos *Afrig*.

Uma outra etimologia da palavra *África* é retirada de dois termos fenícios, um dos quais significa espiga, símbolo da fertilidade dessa região, e o outro, *Pharikia*, região das frutas.

A palavra *África* seria derivada do latim *aprica* (ensolarado) ou do grego *apriké* (isento de frio).

Outra origem poderia ser a raiz fenícia *faraga*, que exprime a ideia de separação, de diáspora. Enfatizemos que essa mesma raiz é encontrada em certas línguas africanas (bambara).

Em sânscrito e hindi, a raiz *apara* ou *africa* designa o que, no plano geográfico, está situado “depois”, ou seja, o Ocidente. A *África* é um continente ocidental.

Uma tradição histórica retomada por Leão, o Africano, diz que um chefe iemenita chamado *Africus* teria invadido a *África* do Norte no segundo milênio antes da Era Cristã e fundado uma cidade chamada *Afrikyah*. Mas é mais provável que o termo árabe *Afriqyah* seja a transliteração árabe da palavra *África*.

Nota-se que a etimologia da palavra *África* tem divergentes caminhos para a sua elucidação, porém, este estudo explicitado é de grande relevância, uma vez que se trata de uma reflexão para o início da exposição sobre sua história. A denominação *África* foi uma construção, seus significados possuem diversas raízes e sem a noção de continente – fronteiras, espaço, delimitação das regiões – como se tem na atualidade. Somado a questão de que a utilização do termo *África* necessita de uma cautela para não designar toda uma região de forma homogênea, como se os viventes se identificassem de forma única. Desta forma, busquei especificar cada local, cada etnia<sup>52</sup> e cada título político de acordo com a

<sup>52</sup> Ao utilizar o conceito de etnia, entende-se a partir de Munanga e Gomes (2006, p. 177): “trata-se de um grupo possuidor de algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes, pelo menos em forma latente, de terem origens e interesses comuns. Um grupo étnico não é mero agrupamento de pessoas ou de um setor da população, mas uma agregação consciente de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiências compartilhadas”. Entretanto, apesar de reestruturado o conceito, como apontado por Munanga e Gomes (2006), o uso de tal conceito tem seus debates na academia, uma vez que, de acordo com Amselle (2017), o conceito “etnia” é oriundo de uma construção antropológica colonial, ligado aos conceitos de evolucionismo, estruturalismo, entre outros, das sociedades “a-históricas” e que deve ser superada. Em suma, neste trabalho, o

historiografia recente, mesmo com o risco destas mesmas identidades serem atribuídas arbitrariamente pela academia ou que permita a facilidade para maiores compreensões.

Dentro desta perspectiva, conceituar e contextualizar a escravidão entre os africanos, antes da colonização europeia, torna-se uma tarefa necessária, uma vez que foi uma das principais organizações políticas e social em grande parte de seu território (há divergências), tornando-se, posteriormente, economicamente também. Desta forma, Silva (2002), a partir dos argumentos de Karl Jacoby, alega que a domesticação de animais no período Neolítico influenciou a prática escravista com seres humanos, sobretudo, aos prisioneiros de guerra, dado que, os instrumentos de controle eram os mesmos, como a coleira, chibata e as marcas a ferro para distinguir a posse. Porém, Silva (2002) destaca que essa tese foi questionada em razão de que na África subsaariana não domesticava animais como porcos, bois, ovelhas. Isto posto, no continente africano, “[...] o homem pôs a corda no pescoço de outro homem e o fez trabalhar para ele muito antes de colocar um animal, exceto talvez o cão, a seu serviço” (SILVA, 2002, p. 80).

Porém, vale ressaltar para o início desta exposição, os problemas filológicos na aplicação de diversos conceitos, como *escravo* e *escravatura*, por possuírem uma periodização remota. Trata-se, de acordo com Henriques (2003), de um conceito anacrônico e eurocêntrico, como é possível examinar no excerto abaixo:

Efectivamente, tanto o *escravo* como a *escravatura* são termos recentes na história cultural do mundo: o termo *escravo*, do latim medieval *sclavus*, provindo de *slavus*, terá aparecido no século XIII, enquanto a palavra *escravatura* só teria integrado as línguas europeias no século XVI. A utilização dos dois termos deve-se assim a uma operação banalizadora que, em certo sentido, cria uma espécie de homogeneidade das práticas sociais, negando o próprio sentido da história (HENRIQUES, 2003, p. 62, grifos da autora).

Desta forma, nota-se que são conceitos oriundos de um contexto europeu, assim como a palavra *escravatura*, que passou a ser integrada ao vocabulário a partir do início da colonização europeia nas Américas, portanto, insuficiente para descrever um contexto africano anterior ao início do tráfico

---

conceito será empregado nos momentos em que ele estiver presente na obra do historiador, no sentido de ser fiel à obra.

negreiro. Em relação ao “escravo”, como argumento para tal afirmação, Henriques (2003) cita a fonte de Henrique de Carvalho em que descreveu a viagem para Mussumba do Muatiãnvua e notou as diferentes categorias de hierarquias sociais e vocábulos presentes nessa sociedade para as distinções existentes. No caso, a categoria social “mururos” e “mubicas” foram interpretadas pelos portugueses como uma palavra análoga ao conceito de “escravo”; porém, tratava-se de uma estrutura que equivale certo tipo de “dependência”. Portanto, o conceito de escravo estaria relacionado ao “[...] indivíduo reduzido à escravatura pelos germanos, consequência da captura de milhares de ‘eslavos’” (HENRIQUES, 2003, p. 64).

Convém trazer determinado alerta, como mencionado anteriormente, porém, mesmo a historiografia africanista avançando rapidamente, ainda é um campo recente de pesquisa, principalmente se pensarmos que este campo busca distanciar-se das amarras eurocêntricas. Em detrimento disto, muitos termos e conceitos utilizados podem acarretar, arbitrariamente, determinado anacronismo e eurocentrismo. Porém, por mais que sejam termos generalizantes, tais como “escravo” e “escravidão”, eles também podem ajudar trazer maiores compreensões, caso seja explicitado que estamos dentro de uma perspectiva africanista ou dentro de uma perspectiva pós-início do tráfico pelo Atlântico. Em suma, trata-se relevante levantar tais questionamentos e conforme as possibilidades, aproximar os conceitos e as noções próxima da cosmovisão africana e os trabalhos acadêmicos aproximem-se da realidade desse continente.

Há a probabilidade de que a existência do “escravo” ou “dependente” tenha surgido em um determinado contexto – nomadismo coletor ou movimento posterior – por conveniência. Isto é, no final dos conflitos entre grupos distintos, as mulheres e crianças serviam como substitutos das baixas e para somar à força de trabalho do grupo vencedor (SILVA, 2002). De acordo com Henriques (2003), o ato de dominação sobre o Outro é algo oriundo e próprio do *homo sapiens*, por isso a presença de diferentes relações de poder em diferentes contextos sociais e períodos. Desta forma, trata-se de algo que não depende “[...] só do sistema cultural e político, mas da relação de força que permite classificar e hierarquizar os homens e sobretudo as mulheres” (HENRIQUES, 2003, p. 66).

De acordo com Silva (2002), na África não-mulçumana, os escravizados trabalhavam do lado da família, porém exercendo as funções mais árduas, permitindo a ampliação de riquezas e de poder. Nessas regiões agrícolas, os

conflitos não rendiam muitos escravizados, em contrapartida, as baixas eram significativas, principalmente em comunidades pequenas. É provável que a escravidão doméstica – integrada ao grupo familiar – tenha sido a primeira forma de escravidão que a África conheceu. Silva (2002) alega que antes do século XV a África já convivia com complexos tipos de “escravidão”, variando de região em região devido a influência do próprio desenvolvimento de estruturas políticas de cultivo das terras desde século XX a.C ou por impulso externo, como a influência árabe e posteriormente, a influência europeia.

De acordo com Henriques (2003), a escravidão doméstica africana está mais próxima de estruturas sociais que integram as relações de poder que geram a condição de dependência, justamente devido a não existência do conceito de escravo como mercadoria, como àquele que trabalhou dentro de uma lógica colonial nas Américas. Portanto, a tese defendida por Henriques (2003, p. 68) é que a escravidão doméstica é constituída a partir de dependentes, não por “escravos”:

O simples facto de existirem mecanismos que permitiam a alguém – homem ou mulher – torna-se voluntariamente escravo de outra pessoa, sublinha a enorme flexibilidade do sistema, pois aquele que optava pela “escravatura” fazia-o para resolver um problema individual/pessoal – fome ou dívida, por exemplo –, recuperando a liberdade, apoiado pelo “proprietário”, logo que as circunstâncias se tornassem mais propícias.

Em outras palavras, a escravidão doméstica trata-se de um tipo escravidão mais tênue e flexível, na condição de dependência. Desta forma, a estrutura de integração ao grupo familiar ocasionava um sistema que repelia “[...] as formas mais violentas de dominação e de exclusão” (HENRIQUES, 2003, p. 68).

Silva (2002, p. 82) critica a tese que a escravidão doméstica como uma forma menos violenta, devido a aproximação do escravo-senhor, resultando em uma possível e “[...] progressiva redução de sua marginalidade, pela incorporação à família do amo e à grei” (SILVA, 2002, p. 82). Silva (2002) afirma que foi por meio da violência que o escravizado foi submetido a servir outrem. Era improvável que ao ser capturado, que o escravizado assumir um papel semelhante a um verdadeiro membro do grupo familiar, dado que lhe sobravam os trabalhos mais pesados e ingratos. Em momentos de crise e de fome, eram vendidos, mesmo já completamente incorporado à família:

Acresce que o processo de absorção, em boa parte das sociedades africanas, não era completo. Mesmo depois de incorporados à linhagem do amo, os descendentes de escravos continuavam, em muitas comunidades, a ser estigmatizados como tais [...]. Assim se passaria entre os cheuas de Moçambique, a cativa sendo tomada como esposa pelo amo e o cativo varão se casando com uma mulher da matrilinearidade do senhor, em ambos os casos para lhe aumentar a família com pessoas que só dele dependiam e só a ele deviam obediência. [...] Jamais chegava a atingir a posição de verdadeiro membro do grupo. Continuavam a caber-lhe as tarefas mais ingratas; recebia, para delas tirar o sustento, as piores glebas e, para erguer sua cubata, o terreno menos próprio; tratavam-no com desprezo e era o primeiro a ser vendido, em caso de fome (SILVA, 2002, p. 82).

De acordo com Henriques (2003), a visão de considerar um dependente como súdito sujeito aos maus tratos e indiferente à família trata-se de uma visão etnocêntrica, uma vez que foi uma interpretação do europeu ao deparar-se com as estruturas de poder e hierarquias sociais na África. Entretanto, é evidente que ocorra transformações entre escravaturas africanas, no sentido conceitual da palavra escravo, devido as influências do comércio realizado pelos mulçumanos e europeus e a forma como esses comércios lidavam com o escravo, constituindo um sentido comercial e violento.

De acordo com Henriques (2003), o dependente, diferente do “escravo” defendido por (SILVA, 2002), possuía alguns requisitos “legais”, caso ocorresse condições de violência, o dependente poderia mudar de senhor. Deste modo, era impossibilitado um sistema em que o senhor “[...] coisifique o dependente tal como pode verificar-se na escravatura colonial, [...] exige que o ‘senhor’ seja cordato e procure não ofender os valores do falso escravo” (HENRIQUES, 2003, p. 68). Somado ao argumento de que, os dependentes eram considerados como filhos para os chefes políticos, como também, o mesmo integrado ao grupo familiar causava efeitos positivos: aumentava o poder de linhagem e fortificava a demografia do grupo. Posteriormente, a partir do contato com o comércio de escravos europeu, as guerras em busca de capturar escravos eram eficazes devido a essa demografia, gerando grandes números de escravizados (HENRIQUES, 2003).

A escravidão doméstica tratava-se de uma forma de dependência a partir de um viés hegeliano clássico, de acordo com Henriques (2003), no sentido de envolver relações de autoridade, conseqüentemente, gerar dependentes. Em suma, a escravidão doméstica “[...] reside no facto de o novo dependente produzir para o chefe de família tanto bens materiais como trabalhadores, aumentando a capacidade produtiva do grupo” (HENRIQUES, 2003, p. 76).

De acordo com o Dicionário de História da África, elaborado por Lopes e Macedo (2017), o conceito de escravatura vai ao encontro com a tese defendida por Henriques (2003) no sentido de que, este conceito não incorpora a lógica mercantil europeia dado ao escravo como mercadoria. Em outras palavras, antes do contato do comércio de escravizados com a Europa, o escravizado não tinha um valor de mercadoria, logo, sem o uso da violência. Os autores também ressaltam que, apesar do conceito escravidão, escravatura ou escravismo não abordem de forma ampla os diferentes tipos de relações de poder, evidenciam as formas de sujeição que produziram as hierarquias e as relações sociais, como a escravidão doméstica:

Em diversas partes da África Ocidental, vigorou o que os especialistas qualificaram de “escravidão de linhagem”, situação expressa no vocábulo *jonya*, da língua fulâni (curvar, inclinar; buscar proteção, asilo) que marcava os indivíduos caídos em condição de “cativos”. Estes se vinculam às grandes linhagens dos grupos hegemônicos, tornando-se dependentes diretos de seus chefes, ou então de seus governantes, passando a estar integrado em seu aparelho político e vindo constituir uma categoria social importante na sustentação de Estados como os de Gana, Takrur, Confederação Uolofe, Mali, Songai e Kanem Bornu (LOPES e MACEDO, 2017, p. 108-109).

M'Bokolo (2009) também ressalta a escravatura por meio de uma violência sem precedentes, pelo menos até o século VII – início do tráfico árabe-mulçumano – e que perpetuou até o século XIX, iniciado em XVI o tráfico de escravizados pelo Atlântico.

Desta forma, não se sabe, precisamente, se a África recebeu as diferentes tipos do ato de escravizar o outro de fora, mas “[...] adotou por influxo externo algumas de suas feições e de suas técnicas” (SILVA, 2002, p. 80), sobretudo, do Oriente Médio. De acordo com Nicolau (2013), a dominação árabe na África se iniciou em 639 d.C e em 711 d.C, a conquista estava completa na região norte. O tráfico árabe-mulçumano ou tráfico traansariano começou em pequena escala e iniciou-se após a pregação do profeta Maomé, da expansão árabe no norte da África e duraram até o começo do século XX.

As conquistas árabes provocaram o desenvolvimento do tráfico e foi quando tornou-se legítima, uma vez que “[...] qualquer idólatra capturado numa guerra santa estava votado à escravatura. [...] não podiam reivindicar a liberdade, mesmo convertendo-se ao Islã” (M'BOKOLO, 2009, p. 215). De acordo com Lovejoy (2002), a ausência da cultura significava a ausência de linhagem, portanto, uma

maior facilidade de controlar por não serem da mesma cultura. Mesmo quando o escravizado se convertia à cultura de seu dono, nesse caso, ao islamismo, ainda era considerado menos devoto. Diferente da escravidão desenvolvida pelos europeus nas colônias, que justificava-se a partir do viés racial, como meio de controle social (LOVEJOY, 2002).

A conquista árabe no norte da África e posteriormente, por meio das rotas de comércio com a África subsaariana, também proporcionou certas influências nessa região e trouxe adeptos ao islamismo nas populações menores e locais, deste modo, “[...] a islamização do continente africano proporcionou o surgimento de uma elite de muçulmanos negros capazes de adaptar as sociedades agrícolas então existentes a um sistema político e comercial eficaz” (LOPES e MACEDO, 2017, p. 159). Entretanto, vale destacar que essa conquista não ocorreu de forma passiva por parte do continente africano, os sucessores de Maomé, os califas, por meio do exército muçulmano deparou-se com resistências, como, por exemplo:

Em 642, sob o governo do califa Omar, os exércitos árabes muçulmanos invadem o Egito e, em cerca de cinco anos chegam à Líbia e à Tunísia. Nesse momento, entretanto, esbarram na resistência dos berberes da região dos Aurés, no leste atual da Argélia. Liderada pela lendária rainha e chefe religiosa Kahina, essa resistência impede o avanço árabe por cerca de quarenta anos, no litoral, e por quase um século no interior (LOPES e MACEDO, 2017, p. 158).

Apesar da região de Aurés resistir durante quase um século, o exército árabe e o apoio dos escravizados convertidos à religião islâmica acabou por vencer a resistência (LOPES e MACEDO, 2017). Para M'Bokolo (2009), depois da constituição de califados e a expansão militar e religiosa árabe acarretaram uma transformação brusca no continente. A partir desse momento, a escravatura ou escravidão doméstica por linhagem, que até então possuía um aspecto marginal entre as sociedades africanas passa por essas transformações, e, conseqüentemente, transformando o conceito de escravidão, sobretudo, após o contato com o comércio europeu, que se deu por intermédio dos muçulmanos. De acordo com Inikori (2010, p. 100), as quantidades de escravizados pelo tráfico traansariano não são números confiáveis e destaca Austen como o autor que possui bases mais confiáveis para expor a estimativa: “[...] Austen chega a um total de 6.856.000 para o período 1500-1890, ou seja, 3.956.000 para o tráfico transaariano e 2.900.00 para o tráfico do Oceano Índico e do Mar Vermelho”.

De acordo com M'Bokolo (2009), o comércio de escravizados pelo Atlântico adotou características do comércio traansariano realizado pelos árabes. No primeiro contato estabelecido entre esses dois mundos, os beneficiários foram “[...] talvez as classes dirigentes africanas, para as quais os portugueses representavam uma oportunidade suplementar e que souberam, em particular na Senegâmbia, utilizar a concorrência entre comerciantes cristãos e muçumanos” (M'BOKOLO, 2009, p. 260).

De acordo com Thornton (2003), quando os europeus e os africanos iniciaram o comércio de escravizados, os europeus não possuíam poder militar suficiente para forçar qualquer participação da quais líderes africanos não tivessem interesse. A África resistiu e repeliu as primeiras tentativas europeias de ataque em busca de comércio irregular, o comércio somente foi realizado quando ia ao encontro dos interesses das elites africanas. Esse comércio resultou em os europeus aceitando e comercializando de acordo com os inúmeros mecanismos de controle estatal das elites africanas. Como argumento, Thornton (2003) cita a fonte histórica *Esmeraldo de Situ Orbis*, escrita na virada do século XIV-XV, de Pacheco Pereira da Silva:

A respeito, Pacheco Pereira, em sua pesquisa sobre o comércio de Portugal, no início do século XVII, reclamava com frequência que, em virtude de o comércio não ser “bem administrado”, as condições comerciais para a venda de cavalos em troca de escravos pendiam em favor dos africanos (THORNTON, 2003, p. 104).

Thornton (2003) afirma que a elite africana soube preservar sua soberania e os mercadores europeus não conseguiram controlar o comércio de pessoas escravizadas na África. Os africanos manifestavam constantemente a insistências de serem os primeiros beneficiados, como também controlavam o início e o encerramento das atividades comerciais. Entretanto, M'Bokolo (2009) discorda que os africanos se beneficiaram durante todos os séculos em que a escravidão existiu nas colônias americanas, mas sim, apenas nos primeiros balbucios. Desta forma, logo a Coroa recuperou as vantagens e obteve avanços financeiros para a exploração desse comércio: “[...] foi na África central e austral que os europeus penetraram em espaços inteiramente novos e perturbaram, num espaço de tempo muito curto, a estrutura e a lógica das trocas em seu proveito” (M'BOKOLO, 2009, p. 261).

Deste modo, de acordo com Lovejoy (2002), o conceito de escravidão, a partir do século XVI, passou a estar relacionado a uma forma de exploração e a partir das características que incluía, como, por exemplo, o escravo como mercadoria dentro da lógica capitalista, podendo ser comprado ou vendido – salve raras exceções de acordo com as leis islâmicas,<sup>53</sup> na região norte do continente.

Neste sentido, a escravidão estava diretamente ligada ao conceito de trabalho, ou seja, a força de trabalho estava a total subordinação e vontade de seu dono, geralmente envolvido a classe dirigente, que “[...] podia impor sua vontade graças à sua capacidade de punir os escravos que não cediam às suas ordens ou não desempenhavam as suas tarefas satisfatoriamente” (LOVEJOY, 2002, p. 33). Muitas vezes, essas punições podiam levar à morte, deixando o escravo sem opções, resultando à total subordinação ao seu proprietário e execução de tarefas mais laboriosas. Os escravizados não eram considerados pessoas perante as leis – despidos de direitos – inclusive, as capacidades sexuais e reprodutivas eram fortemente controladas e pertencentes aos seus senhores, como, por exemplo:

As mulheres (e os homens também) podiam ser tratados como objetos sexuais; o direito ao casamento podia ser rigorosamente controlado; e os escravos do sexo masculino podiam ser castrados. [...] Os escravos não tinham o direito de envolver-se em relações sexuais sem o consentimento do seu senhor (LOVEJOY, 2002, p. 35).

Diante desta afirmação de Lovejoy (2002), nota-se que o acesso à prática sexual com o escravizado era livre, no caso de escravas mulheres, poderia resultar em concubinas. A partir dessas circunstâncias, o preço de escravas era mais elevado em relação ao gênero masculino. A partir da leitura feita por Silva (2002) aos estudos de Moses I. Finley, a essência da escravidão estava diretamente relacionada ao controle da sexualidade do escravizado pelo senhor. Na África rural, os filhos de escravizados não lhe pertenciam, como, também, herdavam as condições dos pais. A escravidão tinha como configuração, “[...] um meio de negar aos estrangeiros os direitos e privilégios de uma determinada sociedade, para que eles pudessem ser explorados com objetivos econômicos, políticos e/ou sociais” (LOVEJOY, 2002, p. 31).

---

<sup>53</sup> Como, por exemplo, no caso de mulheres concubinas que tivesse concebido filhos não podiam ser vendidas e os filhos nasciam livres, como também, em casos de morte de seu dono (LOVEJOY, 2002).

A principal fonte de pessoas escravizadas eram as guerras, estas que intensificaram a partir do comércio estabelecido externamente. De acordo com Silva (2002, p. 108), foi “[...] a atividade que mais transformou homens livres em cativos, ao longo da história” (SILVA, 2002, p. 108), fora algumas exceções, como, procedimentos judiciais, religiosos, punições para assassinato roubo, adultério, bruxaria. Somado a casos como órfãos, viúva sem filhos e em casos de fome, vendiam-se como escravos (LOVEJOY, 2002; SILVA, 2002). De acordo com Thornton (2003), as guerras por captura de escravizados na África eram semelhantes às guerras por territórios na Europa em busca de poder e influência política.

Era comum levar o escravizado para longe do seu local de origem, percorrendo grandes distâncias. Na África rural, os conflitos armados também rendiam escravos de regiões vizinhas, transportados – aproximadamente 500 a 600 quilômetros de distância, através do oceano Atlântico ou deserto do Saara – e passados a adiante para dificultar fugas e regressos à terra natal. Em síntese, a maior procedência de pessoas escravizadas se dava através de guerras e violências (SILVA, 2002).

Os que não fossem vendidos para longas distâncias, permaneciam com a finalidade de substituir as baixas e trabalhar para o grupo vencedor. Era uma forma lucrativa e um sinônimo de poder político e militar, em outras palavras, eles eram extremamente necessários para a manutenção da escravidão: “[...] para engrossar os grupos armados e os exércitos com que se produziam mais escravos, essenciais ao processo de acumulação de riqueza e de domínio político” (SILVA, 2002, p. 89).

Em relação às transformações da escravidão na África a partir da influência externa, seja ocasionado pela Europa e/ou pelo mundo islâmico, trata-se de um tema controverso entre os historiadores, como já foi possível identificar. Lovejoy (2002) argumenta que a partir do contato com o tráfico transaariano e posteriormente transatlântico foram fatores responsáveis pelas transformações na África, visto que “[...] a Europa e as terras centrais islâmicas viam as áreas na sua periferia como fonte de escravos, e a África era uma dessas regiões periféricas” (LOVEJOY, 2002, p. 55).

Argumenta-se que na África anteriormente aos contatos com fatores externos, a escravidão (doméstica) não era institucionalizada, ou seja, a escravidão era um “[...] aspecto menos importante da sociedade [...] incidental à estrutura da

sociedade e ao funcionamento da economia” (LOVEJOY, 2002, p. 39), uma vez que se concentrava mais na exploração doméstica e sexual. Lovejoy (2002) utiliza-se dos argumentos apresentados por Moses I. Finley, para afirmar que a transformação se deu a partir do momento que a escravidão se tornou institucionalizada, baseado no aumento da importância do escravizado, que passou a desempenhar um papel essencial na economia e no monopólio do poder político, decorrente do aumento da demanda de cativos. Essa transformação da escravidão não institucionalizada para uma instituição que passou a exercer papel fundamental na economia, o que resultou no desenvolvimento de um modo de produção escravista, tornando-se a parte mais importante dessa sociedade.

De acordo com Lovejoy (2002, p. 41), o modo de produção escravista envolveu uma relação entre economia, sociedade e Estado a partir da interação entre essas duas demandas – mundo islâmico e as Américas:

Isso ocorria quando os principais escravizadores e negociantes de escravos compreendiam uma classe de senhores de escravos que possuía um número substancial de cativos e contava com eles para a manutenção da sua dominação econômica e política. Nesse caso, a escravidão tornava-se essencial para a reprodução da formação social.

Silva (2002) também argumenta que a partir do contato estabelecido com ambos os tráficos (traansariano e transatlântico) ocorreu uma forte influência e, conseqüentemente, povos que não possuíam escravos passaram a adotar a escravidão por essa pressão externa, como, por exemplo, os diolas de Casamansa.<sup>54</sup> Defende-se que a intensa exploração (ocorrida de 1600 a 1800)<sup>55</sup> impediu que líderes militares e políticos consolidassem um Estado africano forte e centralizado. O continente conservou-se fragmentado, precisamente nas áreas mais influenciadas pelos interesses europeus – os escravos, ouro e outras mercadorias – ao longo da bacia do Atlântico (LOVEJOY, 2002).

Lovejoy (2002) verificou que a expansão da escravidão para o interior do continente africano resultou em uma intensificação da rivalidade entre os comerciantes e governantes africanos que lutavam pelo controle dos mercados e

---

<sup>54</sup> Os diolas de Casamansa são um povo que se concentrava no oeste-africano, na atual República de Senegal (LOPES e MACEDO, 2017).

<sup>55</sup> De acordo com a Base de Dados W. E. B. Du Bois de Viagens de Navios Negreiros, o volume total de 11.313.000 escravos transportados para a América, tendo o seu alto pico entre 1701-1800, com 53,8% do volume total (LOVEJOY, 2002, p. 51).

rotas comerciais, os quais buscavam também satisfazer seus desejos pessoais (têxtil, armas de fogo, entre outros produtos). Diante deste cenário, a economia se tornou dependente da exportação de pessoas escravizadas e a sua intensificação gerou a necessidade de capturar mais escravizados, cujos efeitos aumentaram a fragmentação política africana.

Canto (2015) também possui uma perspectiva semelhante a tese de Lovejoy (2002) e Moses I. Finley, uma vez que é afirmado que a região de Igbo<sup>56</sup> – a segunda maior fornecedora de pessoas escravizadas para o tráfico transatlântico – sofreu uma intensificação de conflitos com o intuito de capturar novos escravos para esse comércio, cujo “[...] sacerdotes ou oráculos tiveram o poder de incitar a guerra entre pequenos clãs ou comunidades com o objetivo de adquirir escravos para a venda” (CANTO, 2015, p. 96). Em outras palavras, Igbo sofreu influência externa por parte dos europeus – não diretamente<sup>57</sup> – e seus interesses, alterando a estrutura interna anterior ao tráfico atlântico. Essa influência externa ocorreu em detrimento de que Igbo tratava-se de uma aldeia e não um Estado consolidado e potente como apontado por Canto (2015, p. 95):

A nação Igbo foi uma das que mais sofreu com o nascimento do mercado internacional de escravos no mundo atlântico, principalmente em virtude de seu tipo de estruturação social e da facilidade com que os escravizados nessas comunidades podiam ser transportados para os grandes portos de distribuição de escravos [...]. Essas aldeotas, pequenas estruturas políticas, tornavam as comunidades Igbo vulneráveis, pois não haviam Estados potentes para protegerem seus residentes, [...]. Pequenas guerras entre os grupos ou clãs, capturas e sequestros, [...] fizeram das comunidades Igbo a segunda maior fornecedora de escravos ao mundo Atlântico, apesar de não entrarem em contato direto com os europeus até o final do século XIX e início do XX.

Canto (2015, p. 96), apesar das afirmações acima, justificou a ausência de contato direto de Igbo com os europeus até o período colonialista, porque os europeus não possuíam poder militar suficiente para adentrar no interior do território

---

<sup>56</sup> “Ibos” – ou Igbo – é um conjunto de povos que habitavam a região da atual Nigéria. Nesses grupos, não existia uma figura que exercia um cargo de total controle do poder central, geralmente, as decisões eram tomadas com reuniões públicas (LOPES e MACEDO, 2017, p. 150). De acordo com, Uchendu (1977. *apud.* CANTO, 2015, p. 94), o termo correto a se utilizar é “Igbo”, uma vez que, “[...] Ibo é sua transliteração para os Idiomas ocidentais” e a estrutural social e política se baseavam nas linhagens, entre outros títulos atribuídos a partir de sua coragem como guerreiro, boa oralidade ou baseado nas riquezas.

<sup>57</sup> De acordo com Canto (2015), as guerras entre africanos se intensificaram com o propósito de capturar escravos para as vendas, mas estas vendas não eram diretamente com o europeu, mas sim, locais, até chegarem aos portos e sustentar a demanda para o tráfico negreiro para as Américas.

do continente africano, “[...] afora isso, os africanos tiveram gerência sobre a maior parte de seu território até o final do século XIX”.

Silva (2002, p. 90) não acredita que tal contexto fragmentou a política continental, pois “[...] as transformações da escravidão devem ter acompanhado as mudanças políticas que reuniram em miniestados aldeias regidas por cabeças de linhagem, e desses miniestados fizeram reinos, e dos reinos, impérios”. Em outras palavras, essas transformações ocorridas a partir de influências externas ampliaram a escravidão, transformando-a em uma parte importante para que figuras políticas aumentassem e centralizassem o seu poder. Como resultado desse movimento, a escravidão tornou-se mais complexa – através do tráfico pelo Mar Vermelho, Saara e Atlântico – em estados mais centralizados e hierarquizados, contrariando as afirmações de Lovejoy (2002). No excerto abaixo, Silva (2002, p. 95) aponta outro exemplo de como a intervenção externa influenciou positivamente a partir do ponto de vista dos líderes africanos:

Foi provavelmente graças às peregrinações a Meca que os reis africanos aprenderam a usar maciçamente escravos nos exércitos. Do que observaram no mundo islâmico, devem ter tirado as lições de como aplicar os escravos para reduzir a posições subalternas os régulos, os aristocratas e os chefes de linhagens de cujas tropas dantes dependiam e que dantes lhes prestavam uma vassalagem quase nominal.

De acordo com Silva (2002, p. 95), essas novas conjunturas influenciadas pelo mundo islâmico na África, além de resultarem em maior centralização de poder político, alguns escravizados aproveitaram a oportunidade para transformar “[...] o cativo em poder”, ou seja, quando a personalidade e influência do líder era fraca, os escravos intercediam. Em momentos de crise, os escravos assumiam o cargo de liderança, como, por exemplo, o que aconteceu com Sacura:<sup>58</sup> um ex-escravo usurpou o cargo de *mansa*.<sup>59</sup> O resultado se deu na formação de “[...] uma verdadeira elite de governantes escravos” (SILVA, 2002, p. 95).

Entretanto, a tese de Lovejoy (2002, p. 121), de que a situação de fragmentação política do continente africano somada aos avanços das instituições

<sup>58</sup> “Sacura” ou “Sakura”, figura central (*mansa*) em Mali no período entre 1285 a 1300 (LOPES e MACEDO, 2017, p. 258).

<sup>59</sup> De acordo com Lopes e Macedo (2017, p. 197): “No Antigo Mali, designação reservada ao governante máximo, equivalente, mas não igual, ao conceito de ‘rei’ no mundo europeu e ‘sultão’ no mundo árabe. “[...] Os mansa eram tidos como a personificação dos ancestrais; ligados à figura mítica dos caçadores, reconheciam-se neles poderes excepcionais, capacidade de dominar a natureza e os seres humanos devido ao seu grande conhecimento e a poderes ocultos que lhe eram atribuídos”.

islâmicas, sobretudo, europeias no comércio de escravizados, resultou em afirmações de que “[...] a África continuou sendo o primo pobre da comunidade mundial [...] a função do continente parecia ser a de enviar o seu povo para as *plantations* e minas das Américas” e favoreceu para que a África permanecesse na periferia do capitalismo, mesmo com a abolição da escravidão nas Américas. Inikori (2010) também defende que as mudanças e avanços para uma economia pré-capitalista no continente africano foram bloqueados devido aos impactos demográficos De acordo com Inikori (2010, p. 74):

Quando os negros africanos foram transferidos à força para as Américas, no momento em que o continente necessitava aumentar sua população e seu comércio exterior de mercadorias, visando desenvolver sua produção e transformar suas estruturas pré-capitalistas, nesse mesmo período, todas as mudanças nesse sentido foram bloqueadas. Eis o porquê do atraso da África no plano econômico, nos primórdios do século XX, comparativamente a todas grandes regiões do mundo. Entre o fim do século XIX e meados do século XX, a dominação colonial contribuiu consideravelmente para mantê-la nesse atraso [...].

Essas constatações criam uma estética da África que reduz e simplifica sua imagem, mensurado a partir da ideia de progresso, neste caso, de uma economia pré-capitalista para capitalista, que, parte do ponto de vista eurocêntrico, desconsiderando suas complexidades, como apontadas por Silva (2002). Silva (2003, p. 55) destaca que a África foi “[...] um continente sem senhores externos”, ainda no início do século XIX, com exceção a Cabo da Boa Esperança e possessões portuguesas, mas sem grandes dimensões territoriais, como se deu no colonialismo.<sup>60</sup> Os estabelecimentos de origem europeia fixados na Costa e Contracosta pagavam aluguéis, tributos ou taxas de comércio aos chefes locais (SILVA, 2003).

A hipótese de que os africanos eram comerciantes experientes também é questionada por Lovejoy (2002), pela concepção de consequências demográficas, ou seja, a exportação de escravizados teria sido prejudicial em relação à perda de adultos do sexo masculino, afetando índices sexuais, taxas de dependências e divisões sexuais do trabalho (INIKORI, 2010; LOVEJOY, 2002; THORNTON, 2003).

---

<sup>60</sup> De acordo com Alberto da Costa e Silva (2003, p. 63), “[...] a história tem suas ironias”: em um movimento da política britânica, sob o pretexto de proibir a continuação do comércio de escravos e de estabelecer o controle do Atlântico, os europeus ocuparam a África. Com a ajuda da pólvora e novas tecnologias de armamento depuseram chefes e elites africanas, conseqüentemente, destruíram monopólios, no qual, muitos fundavam seu poder. O “movimento generoso” de acabar com o tráfico de seres humanos, resultou na colonização da África e no mito da “missão civilizadora”.

Como, por exemplo, em regiões em que o número de escravos masculinos eram superior de femininos ou quando a distribuição era desigual – devido à alta exportação de escravizados para as Américas e escravas para o mundo islâmico – a taxa de natalidade podia sofrer grandes declínios proporcionais da população de cativos, ocasionando uma situação contínua da escravidão, resultando em um desequilíbrio demográfico (INIKORI, 2010; LOVEJOY, 2002).

Manning (1998), com o intuito de organizar as diversas e divergentes teses a respeito das transformações possíveis na lógica da escravidão interna e mudança sociais na África a partir do contato com o comércio europeu de escravizados para as colônias, organizou um ensaio para a análise dos impactos do comércio atlântico a partir de historiadores contemporâneos. Como, por exemplo, Basil Davidson afirma que o contato que a Europa traçou no período anterior à colonização para o tráfico de escravizados teve consequências negativas às sociedades africanas. Igualmente, Walter Rodney afirma que as influências externas europeias trouxeram grandes prejuízos econômicos e políticos às estruturas das sociedades africanas (MANNING, 1998).

De acordo com Manning (1998), a visão de Davidson e Roney fazem parte da linha de pensamento denominado de “*Afrique engagée*”, em outras palavras, significa que os historiadores utilizaram-se de um modelo de organização de dados demográficos e preços da exportação de escravizados. Esse modelo de organização contribui para a análise mais detalhada sobre os impactos e transformações na sociedade africana, apesar dos estudos de Davidson e Roney terem se baseado mais em uma análise da descontinuação do progresso das instituições africanas do que a organização e análise de dados demográficos. Desta forma, não desenvolveram uma tese verdadeiramente objetiva e detalhada, somado a ênfase à estagnação e resistência ao progresso (linha de pensamento em que aborda a visão de uma África eterna).

Já Joseph Miller afirma que, em relação à África Ocidental, “[...] que o ciclo, gerado internamente, de seca, doença e fome fazia mais para limitar a população e promover mudanças sociais do que o impacto das exportações de escravos” (MANNING, 1998, p. 10). Ou seja, não houve transformações em decorrência do contato comercial com a Europa. John Donnelly Fage, na mesma linha de raciocínio de Miller, também afirma que esse contato não afetou o continente africano, e, concluiu: “[...] a perda, no século XVIII, de 4 milhões de

peças na África Ocidental não reduziu sua população, e acrescentou, mais tarde, que as instituições sociais da região também não foram afetadas” (MANNING, 1998, p. 10). Portanto, essa perda não foi significativa, uma vez que acompanhou os números de natalidade, e, “[...] os processos internos de evolução na África Ocidental eram poderosos o bastante para absorver, neutralizar e, quem sabe, até mesmo beneficiar-se com os resultados da participação nas exportações de escravos” (MANNING, 1998, p. 11).

De acordo com Manning (1998), a visão de Miller e Fage fazem parte da linha de pensamento denominado de “África emergente”, em outras palavras, significa a visão de que as instituições internas do continente africano resistiram às pressões e não foram impactadas pelo comércio de escravizados pelo Atlântico. Entretanto, de acordo com Manning (1998), Fage fez uma análise globalizante por não se atentar aos dados demográficos, aos impactos dos valores dos escravizados, variando em relação a idade e sexo e as variações decorrentes ao comércio transatlântico e traansariano.

Thornton (2003) afirma que a concepção de que o tráfico transatlântico foi algo danoso é amplamente defendida por historiadores demógrafos, ou seja, os que atentam sobre consequências demográficas. Thornton (2003) cita os historiadores Walter Rodney a respeito da sua tese, a qual defende que a influência externa na África trouxe impactos negativos em todas as suas esferas, como já exposto por Manning (1998). Além disso, Thornton (2003, p. 123) também afirmou que “[...] Rodney declarou que o comércio de escravos expandiu o número de escravos mantidos na África e intensificou sua exploração, uma posição que Paul Lovejoy, seu defensor mais recente, chama de ‘tese da transformação’”. De acordo com Thornton (2003), ambos os historiadores acreditam que, devido ao impacto demográfico negativo, o comércio entre europeus e africanos foi imposto e aceitado pelas elites africanas devido as desigualdades em noções comerciais. Essa tese foi contestada por Fage e a tese das transformações de Lovejoy (2002), criticada por David Eltis, como aponta Thornton (2003, p. 123-124):

Como esses acadêmicos [Fage e Eltis] afirmam, a escravidão era disseminada e inata na sociedade africana, como era, naturalmente, o comércio de escravo. Os europeus simplesmente entraram nesse mercado já existente, e os africanos responderam ao aumento da demanda durante séculos fornecendo mais escravos. O impacto demográfico, embora importante, foi local e difícil de se dissociar das perdas em razão de lutas

interna e do comércio de escravos no comércio doméstico da África. De qualquer modo, os detentores do poder decisório que permitiram que o comércio continuasse, fossem mercadores ou líderes políticos, não sofreram pessoalmente as perdas de grande escala e mantiveram suas transações. Por conseguinte, não se deve aceitar a teoria de que eles foram compelidos a participar sobre coerção ou tomar decisões irracionais.

Portanto, Thornton (2003), a partir de Fage e Eltis, não acredita que os africanos foram forçados a tomarem decisões irracionais, uma vez que o comércio de escravizados se desenvolveu de forma racional pelas sociedades africanas. A respeito dos impactos demográficos foi algo de fato significativo, “[...] mas as pessoas prejudicadas não foram aquelas que decidiram participar” (THORNTON, 2003, p. 124). Thornton (2003) também afirma que para a comprovação da tese da transformação seria necessário dados estatísticos que comprovassem o desenvolvimento e expansão dessa escravidão, como, por exemplo, os números de pessoas escravizadas antes e depois desse contato comercial, porém, Lovejoy apenas faz suposições. Em relação ao uso da violência, maus tratos e raptos realizados pelos comerciantes africanos com o intuito de sustentar a demanda europeia indica “[...] o uso mais agressivo da força de trabalho pelos empreiteiros, assim como os trabalhadores na Europa enfrentaram uma crescente exploração durante os estágios iniciais da Revolução Industrial” (THORNTON, 2003, p. 145).

De acordo com Manning (1998) e Inikori (2010), antes do tráfico transatlântico, o traansariano já drenava as pessoas, sobretudo, mulheres, para o Oriente Médio, devido a demanda por concubinas, causando impactos na demografia, porém em menor escala. A partir do tráfico pelo Atlântico ocorreu sua intensificação, sendo predominantemente escravos do sexo masculino. A poliginia foi algo que se transformou pela sua intensificação, devido o excedente de mulheres, apesar da presença dessa instituição anterior a esse contato. Deste modo, houve transformações na estrutura familiar e divisão do trabalho, uma vez que as mulheres passaram a exercer o trabalho agrícola, anteriormente destinado ao homem (MANNING, 1998). Desta forma, foi possível acarretar possíveis mudanças sociais:

[...] mudanças incluíram a expansão e subsequente transformação da poliginia, o desenvolvimento de dois diferentes tipos de escravidão no continente, a criação e subsequente empobrecimento de uma classe de mercadores africanos e a expansão final da escravidão nas décadas anteriores às lutas do final do século XIX. Embora as mudanças mais profundas causadas pela integração do tráfico com as condições locais

tivessem ocorrido ao longo da costa ocidental, quase todas as regiões africanas foram influenciadas, num determinado momento, pelo comércio de exportação (MANNING, 1998, p. 12).

De acordo com Manning (1998, p. 18), “[...] a principal fonte da mudança sócio-demográfica era a influência externa”; desta forma, o despovoamento em larga escala atingiu números drásticos no início do século XVIII, em razão das plantações de açúcar nas colônias (Brasil, Barbados, Jamaica, entre outros), como resultado, os preços de escravizados (em declínio) aumentaram em detrimento dessa intensa demanda (cerca de 100 mil por ano, até início do século XIX). Deste modo, houve transformações sociais no continente africano, uma vez que esse mercado de escravizados e novas demandas causadas pelo capitalismo ocasionaram impactos na demografia, como mencionado anteriormente, e impactos nos preços – em torno de quatro vezes maior em comparação ao século XVII (MANNING, 1998).

Como a guerra era um dos principais motor que sustentava os tráficos (transatlântico e transariano), também possibilitou mudanças na organização social da própria guerra e suas tecnologias: ou seja, “[...] à medida que a guerra foi-se transformando de combate de elites, [...] e em objetivos de conquista territorial, um fluxo proporcionalmente inesgotável de conflitos foi liberado” (MANNING, 1998, p. 17). Em resumo, Manning (1998) defende a tese de que as influências externas no continente africano no comércio de escravizados para o Novo Mundo foram intensas suficiente para ocasionar mudanças sociais, desta forma:

A visão de uma África emergente, fundamentada na suposta existência de contínuos estímulos à mudança no interior das sociedades africanas, sugere, sem oferecer alternativa, que essas duas visões estáticas das instituições servis não têm qualquer validade. A visão de uma *Afrique engagée*, ao reintroduzir explicitamente forças motrizes externas num quadro que supõe o dinamismo do continente, não apenas confirma essa asserção como consegue indicar a natureza e o ritmo de algumas importantes mudanças sociais africanas (MANNING, 1998, p. 28).

Em outras palavras, com fins de sintetizar essas teses e de apresentar a história da África e a história da escravidão africana, torna-se de suma importância abordar fontes históricas do ponto de vista do africano. De acordo com Thornton (2003), apenas os estudos e documentos sobre a imigração europeia foram os que sobressaíram e ganharam a atenção dos pesquisadores. Em razão de que, como grande parte das civilizações africanas eram formadas pela tradição oral, palavras transmitidas de geração para geração, como forma de preservação da sabedoria

ancestral, houve um desvio de atenção por parte da academia, especificamente pela falta de documentação escrita. Mesmo em áreas como na África Ocidental, onde a escrita passa a ser desenvolvida a partir do século XV, poucos africanos ocidentais escreviam. Desta forma, pesquisadores enxergaram as civilizações africanas de tradição oral com desinteresse, por exigir desenvolvimento de técnicas complexas para as análises de tradição oral. Ao que tudo indica, os interesses se voltaram, sobretudo, para as civilizações europeias que desenvolveram a escrita (VANSINA, 2011).

De acordo com Ki-Zerbo (2010, p. XXXVII), as fontes escritas não devem ser negligenciadas, mas sim, “[...] transpor um novo limiar qualitativo e crítico sobre a visão do passado africano”. Desta forma, a fonte histórica utilizada no próximo tópico, trata-se da Nzinga Mbandi, redigida por Cavazzi (2012). Além de uma fonte histórica, constitui-se em uma narrativa de emancipação, o missionário Cavazzi esteve próximo de Nzinga e assim para ele foi possível “[...] observar que poder e feminilidade estão representados na forma de Nzinga guerrear e governar, ou seja, na forma como ela conduzia suas relações sociais.” (WEBER, 2011, p. 98). Desta forma, a intenção de utilizá-la como objeto de pesquisa e composição do material didático é atribuir à História africana da região de Ndongo ao protagonismo desta figura feminina com o objetivo de elucidar as relações entre a Europa e a África.

### **3.2 - NZINGA MBANDI: “CANIBAL, ARDILOSA E ASTUTA”<sup>61</sup>**

Para o tópico sobre o material didático, nesta seção será analisado a história da Ngola<sup>62</sup> Nzinga Mbandi – como todo o contexto político prévio e posterior à sua ascensão. Nzinga, fonte de grande influência identitária na África e nas Américas, foi opositora da ocupação e conquista portuguesa na África Centro Ocidental, palco de inúmeras guerras pela busca por controle do mercado e do tráfico negreiro no porto de Luanda, e, de negociações políticas durante o XVII

---

<sup>61</sup> Afirmação de Cadornega e de Cavazzi a respeito de Nzinga (CADORNEGA, 1940, p. 410. *apud*. PANTOJA, 2010, p. 320).

<sup>62</sup> “Ngola” ou “Angola” é um título que designa um(a) soberano(a) da região. Posteriormente, uma das representações de Nzinga mais famosas foi feita em forma de gravura na Europa do século XIX. Nela, Nzinga aparece com uma coroa – referência a uma rainha, portanto, vale destacar que o conceito de “rainha” é específico da história europeia, não especificamente dos povos africanos (PANTOJA, 2010). Porém, provavelmente, o artefato pode ter sido incorporado nas tradições africanas devido à presença e influência de costumes europeu.

(SILVA, 2002; PANTOJA, 2010). Esse capítulo na história da África Negra Atlântica contrasta com a historiografia que generaliza os efeitos do tráfico sobre a África.

Antes de historicizar a respeito de Nzinga Mbandi, faz-se necessário expor o contexto anterior a da sua aparição e ascensão como heroína, “rainha” ou/e conquistadora. De acordo com Vansina (2010, p. 648-649), a região do Congo e seus vizinhos, entre eles, Ndongo, foram habitados desde, aproximadamente 400 a.C, por agricultores que cultivavam inhame, legumes e palmeiras. Por volta do ano 100, a metalurgia penetrou nessa região por meio da exploração do ferro e essa seria a gênese. O “reino” de Congo teve pequenos “reinos” e conglomerados construídos ao longo dos séculos, até por volta do século VI, quando as organizações sociopolíticas tornaram-se complexas. Já nos séculos XV-XVI, Congo já possuía certa hegemonia e forte influência nas entidades políticas vizinhas – as que não possuíam tanta influência direta, pagavam tributos. Portanto, Congo era um dos principais reinos, tendo uma extensão aproximadamente de 85 mil quilômetros quadrado (HEYWOOD, 2018; VANSINA, 2010). A principal cidade era Mbanza Kongo (ou São Salvador, atualmente localizada no norte de Angola), local em que havia a maior concentração dos habitantes e onde o chefe absoluto residia (HEYWOOD, 2018). As hierarquias sociais eram divididas entre “nobreza”, “aldeões” e “escravos”:

Ali coexistiam três camadas sociais bem definidas. A nobreza, os aldeões e os escravos diferenciavam-se por seu estatuto legal, suas atividades e seu estilo de vida. A própria língua expressava essas diferenças graças a uma terminologia que opunha as noções de “civilização” e de “educação”, ligadas à vida urbana, ao conceito de “rusticidade” [uvata], própria do campo. O mesmo vocábulo significava “escravo” e “cativo de guerra”, indicando assim a procedência dos escravos (VANSINA, 2010, p. 652).

Ao longo do movimento histórico, durante os séculos XVI e XVII, houve a constituição de organizações políticas com o objetivo de estruturarem-se como Estados, porém, em “[...] 1665, esses espaços foram reorganizados pelo homem em uma escala ainda maior [...] em virtude dos imperativos de uma estrutura econômica particular, procedente do tráfico intensivo de escravos” (VANSINA, 2010, p. 648). Os primeiros europeus a chegarem na região datam 1483, antes do início do tráfico negreiro pelo Atlântico, nesse contexto, o Congo manteve bom relacionamento com os portugueses, contribuindo com o aumento de seus poderes (HEYWOOD, 2018). Foi nessa circunstância em que Congo incorporou os conceitos expostos

anteriormente, como “aldeões”, “Estado”, “nobreza”, entre outros, dado a presença, conseqüentemente, da influência portuguesa e pela conversão ao cristianismo do rei Afonso: “[...] Durante seu longo reinado, ele empreendeu a alteração física da cidade e supervisionou uma revolução religiosa e cultural que transformou o Congo num Estado cristão” (HEYWOOD, 2018, p. 6). Porém, esse projeto cristão do rei Afonso tiveram um custo exacerbado, pois aumentou as disputadas expansionistas e as guerras; conseqüentemente, também cresceu o de pessoas escravizadas, entre eles, em Ndongo.

Ndongo, ao contrário de Congo, não ocorreu fortes transformações e influências desse projeto de cristianização. As religiosidades e ritos permaneceram, como também, Ndongo possuía forte poder militar para a captura de escravizados. O terreno acidentado e a natureza de Ndongo eram seus maiores aliados, desta forma, até a chegada das investidas militares, Ndongo manteve relações diplomáticas com os portugueses (HEYWOOD, 2018).

A missão portuguesa em Ndongo teve início em 1560, com o objetivo de fundar feitorias, estabelecer aliança com os principais grupos e catequiza-los. Porém, em 1575 iniciou a investida militar com a chegada das tropas de Paulo Dias de Novais – um dos primeiros nomes a despertar o interesse da Coroa em ocupar a região – com o contrato de conquista e exploração das minas de ouro e prata, pois acreditava-se que existia muito desses metais naquele território, como também, o interesse de adquirir novos escravizados, de maioria ambundo<sup>63</sup> (de forma irregular) para o trabalho em propriedades agrícolas dos jesuítas e colonos. Em 1576 fundou Luanda, local onde se consagrou o tráfico negreiro pelo oceano Atlântico (OLIVEIRA, 2017; SILVA, 2002; VANSINA, 2010; WEBER, 2011).

A Coroa se convenceu de que a missão portuguesa na região traria benefícios e criou a “Capitania e Governança de Angola”,<sup>64</sup> baseado no sistema de capitanias hereditárias da América Portuguesa. A região tinha cerca de 35 léguas –

---

<sup>63</sup> “Ambundo” ou “Mbundu” era um povo do centro-norte da região, hoje conhecida como República de Angola, falante do idioma quimbundo (LOPES e MACEDO, 2007, p. 30). Oliveira (2017) cita Linda Heywood ao sugerir que, de acordo com fontes históricas, entre 1575 a 1590 mais de 50 mil ambundos foram exportados para o Brasil devido aos conflitos instaurados nesta região.

<sup>64</sup> O nome “Angola” foi inspirado no título do líder de Ngongo, o Ngola (VANSINA, 2010).

da costa de Cuanza para o sul, sem limites de expansão – local que pertencia ao manicongo<sup>65</sup> e habitada por axiluanda<sup>66</sup> (SILVA, 2002).

A presença dos portugueses armados, não mais com a intenção de continuar as relações comerciais e vendas de escravizados, e sim com finalidade de ocupar, não passou despercebido por Ngola a Quiluanje<sup>67</sup> (SILVA, 2002). Ngola a Quiluanje era chefe dos ambundos e incomodou-se com a presença de Novais e de sua delegação, decidindo atacar:

Ngola Kiluanje voltou-se contra os portugueses, convencido de que os verdadeiros motivos do grupo eram ‘espionar sua terra’. Ele aprisionou Dias de Novais e vários outros membros da sua delegação, bem como alguns ambundos que haviam ajudado os portugueses, e expulsou o resto, mandando-os de volta à costa sob escolta militar. Ngola Kiluanje acabou por libertar um dos padres e mais tarde, em 1565, Dias de Novais foi libertado. Apenas um dos sacerdotes, o padre Francisco de Gouveia, ficou em Kabasa, onde morreu dez anos depois (HEYWOOD, 2018, p. 25).

Porém, o Ngola manteve alguns reféns oriundos da delegação portuguesa devido as suspeitas das intenções portuguesas em seu reino (HEYWOOD, 2018). Em 1575, Mani Cassanze,<sup>68</sup> líder da região referente às áreas costeiras entre os rios Bengo e Cuanza, também se opôs militarmente à ocupação de Novais, pois a ocupação portuguesa poderia atrapalhar o seu comércio de escravizados com os seus principais fregueses, os são-tomenses. A partir desse contexto, adveio novas derrotas das tropas de Novais (SILVA, 2002).

Novais, então, resolveu subir em direção a Cuanza, foi quando Ngola atacou novamente, assassinando aproximadamente 40 portugueses e seus escravos, como uma advertência para que parasse sua tentativa de expansão. Apesar de Novais recuar, havia ainda a pressão de cumprir o contrato estabelecido com a Coroa, desta forma, foi atacado novamente, iniciando, em 1579, uma longa guerra. Nesse ataque, Ngola massacrou todos os portugueses (HEYWOOD, 2018;

---

<sup>65</sup> De acordo com LOPES e MACEDO (2017, p. 197) “manicongo” (*mwene-e-kongo*) significa o governante máximo da região do Congo. Equivalente a uma ideia de “rei” do ponto de vista Europa-ocidental.

<sup>66</sup> De acordo com Silva (2002, p. 408) é o plural de muxiluanda, trata-se de povos que se dedicavam a pesca, secagem de peixes e caça às baleias.

<sup>67</sup> “Ngola Kiluanji” significa “homem inteligente”, “mestre” ou “instrutor” no idioma quicongo (LOPES e MACEDO, 2017, p. 31). De acordo com Vansina (2010), a parte da África Centro ocidental foi habitada por falantes dessa unidade cultural do grupo linguístico “quicongo” ou “kikongo”.

<sup>68</sup> De acordo com Silva (2002, p. 409): “tendo o título de *mani*, o mais provável é que fosse um chefe ou régulo congus, vassalo do *mani* de Bamba (ou Mbamba), que, por sua vez, era tributário do manicongo”.

SILVA, 2002; VANSINA, 2010). Nesse cenário, Novais buscou conquistar sua vitória contra o Ngola difundindo violência e pânico nas aldeias:

Pela violência sem peias, buscou espalhar pânico entre as populações. Mandava decapitar os chefes negros que capturava ou que se rendiam. E queimar vivas dentro de suas casas famílias inteiras. Por onde passava, levava tudo – milhetes, sorgo, mel, sal e gado miúdo – reduzia a cinzas as aldeias e os sobreviventes, à escravidão (SILVA, 2002, p. 410).

Como estratégia militar, Novais também tentou alianças com os africanos para compor seu exército. Entretanto, “[...] quando tudo ia bem para os portugueses, os seus exércitos inchavam de africanos. Quando, porém, sofriam reveses, muitos dos aliados negros os abandonavam” (SILVA, 2002, p. 411). Eram raras as vitórias conclusivas para ambos os lados, pois quando os portugueses avançavam e se aproximavam da cidade em que o Ngola residia, o mesmo se retirava para fortalecer seu poder militar, para que depois, voltar e afugentar os portugueses (SILVA, 2002).

Em 1589, Novais morreu na praça-forte de Massangano, sendo substituído por Luís Serrão, em 1590. No mesmo ano, o sucessor de Novais sofreu sua primeira derrota pelas tropas da muhongo<sup>69</sup> de Matamba<sup>70</sup>, dos andogas, imbangalas<sup>71</sup> (também conhecidos como jagas)<sup>72</sup> e congas (SILVA, 2002). De acordo com Heywood (2018, p. 33), “[...] viu suas forças serem derrotadas quando vinte ou trinta chefes provinciais, antes aliados seus, se voltaram contra ele. Serrão teve de fugir rapidamente”, logo, as derrotas prevaleceram até 1597.

No início do século XVII, cessou os ataques contra Ngola a Quiluanje e os portugueses decidiram conceder a paz com os andongos, uma vez que temessem futuras derrotas e perdas, como era de costume. Foi quando adquiriram uma

<sup>69</sup> Segundo o Dicionário Kimbundu-Português, “muhongo” significa “sábio ou mestre consumado”. Disponível em <<http://www.linguakimbundu.com/>> Acesso 11 de set. 2018

<sup>70</sup> A região de Matamba estava situada entre os rios Kwale, Cuango, Cambo e Lucala foi um importante centro de comércio, no atual território da República do Congo e Angola. De acordo com LOPES e MACEDO (2017, p. 203) foi no século XIV que o “reino” de Matamba foi constituído por imbangala – povos formados por antigos ancestrais, como, por exemplo, os ambundos (LOPES e MACEDO, 2017, p. 154).

<sup>71</sup> “*Imbangala*” significa “valente” em umbundo. De acordo com Silva (2002, p. 420), “A formação dos imbangalas teria sido uma consequência das grandes mudanças políticas verificadas no centro do continente, no Chaba ou Catanga, entre os lubas e os lundas. Na sua origem estariam alguns chefes de linhagem lundas que, inconformados com a adoção pelo seu povo das estruturas políticas lubas, dele se apartaram, deslocando-se para oeste, sob o comando de um grande nobre, o quingúri (*kinguri*) “[...] Que eram ferozes como leões — *nguri* quer dizer “leão”. Que retiravam sua força de multiplicados sacrifícios humanos e da antropofagia.”

<sup>72</sup> De acordo com Lopes e Macedo (2017, p. 161-162) e Vansina (2010 “Jaga” tem sua raiz etimológica do quimbundo, “*aka*”, que significa “estrangeiro”.

amostra das minas das quais queriam explorar a prata, porém, revelou-se tratar de chumbo. O rei Filipe III de Espanha e II de Portugal, desapontado, ordenou para que apenas comprassem os escravos na região (SILVA, 2002).

Após alguns anos, os portugueses viram nos imbangalas uma possibilidade de aliança e cumplicidade para obter novos escravizados, uma vez que seus interesses viam ao encontro: os imbangalas – que possuíam grande poder militar – traficavam as pessoas escravizadas de forma que fraudasse as taxações de Luanda e os portugueses também buscavam fugir do fisco da Coroa ibérica. Essa aliança resultou em um aumento de captura de escravizados ao sul de Cuanza (SILVA, 2002). Foi a partir desse acordo que em 1611 os portugueses conseguiram avançar rumo ao local que Ngola a Quiluanje residia, atravessando Cuanza. De acordo com Vansina (2010, p. 662): com a ajuda dos imbangalas, os portugueses expandiram e ocuparam algumas regiões entre 1617 a 1621, “[...] e o rei se refugiou no Leste do país. Os aliados arrasaram a região conquistada, causando a ruína de todo o país. Mesmo o tráfico de escravos se interrompeu e a fome se alastrou”. Nesse contexto, em 1617, Luís Mendes de Vasconcelos chegou a Luanda com um plano pretensioso em mente:

[...] manter a paz no território, conter o comércio ilegal de escravos, estancar a corrupção e desvencilhar-se dos imbangalas comedores de carne humana. Chegou também com a ambição de ser alçado a vice-rei da Etiópia, isto é, da África (SILVA, 2002, p. 423).

Porém, Vasconcelos notou o quanto era impossível colocar em prática a sua missão ou até mesmo, manter-se vivo. Vasconcelos passou a imitar os seus antecessores. No mesmo ano, um novo indivíduo se torna a principal figura política em Ndongo em meio à crise, Ngola Mbande (ou *Mbande a Angola*). Silva (2002, p. 424) afirma que, de acordo com fontes europeias, na disputa sucessória para essa função, assassinou o sobrinho – filho de Nzinga Mbande, sua irmã: “[...] Angola Mbandi devia ser um homem violento e até cruel, mas era isto o que se esperava de um rei: que tivesse a fama de duro, feroz e implacável”. Somado ao fato de que, de acordo com Heywood (2018), alguns meio-irmãos e ambundos contestaram sua legitimidade como Ngola, pressionando-o para provar sua capacidade em estabelecer o controle comercial, entre eles, o tráfico de escravizados e permanecer resistente aos portugueses.

Temporariamente, Ngola Mbande manteve a paz com os portugueses, uma vez que eles frequentavam as feiras de Ndongo, resultando em tributos e mercadorias, elementos fundamentais para a manutenção de seu poder. Buscava ter controle de todos que adentravam seu território, principalmente os que vinham com o intuito de comercializar escravos sem sua tributação (SILVA, 2002; VANSINA, 2010).

Uma das mercadorias que mais chegavam nas feiras de Ndongo era a farinha de mandioca que vinha da América portuguesa. De acordo com Alencastro (2000), a farinha de mandioca influenciou a África subsaariana a partir das técnicas agrícolas e o comércio de escravos, em razão de valer quatro vezes mais nessas regiões, sendo transportado equivalente a 680 toneladas anualmente nesse período. O custo da produção era pouco, disso, resultou-se a realização de investimentos na compra de escravizados, em razão da mandioca ser a base da alimentação de marinheiros e escravizados na travessia do Atlântico.<sup>73</sup>

De acordo com Silva (2002), as restrições de comércio postas por Ngola Mbande, que lutava contra a ilegalidade, somado às punições severas contra quem infringiam suas regras causavam muitas revoltas em Luanda. Os portugueses buscaram alianças, novamente, constituindo um grande exército de aliados. Essa guerra não resultou em uma vitória definitiva para nenhum dos lados. E, em 1621, Vasconcelos foi substituído por João Correia de Sousa, que logo se prontificou em estabelecer a paz, algo de grande interesse aos portugueses, uma vez que garantia “[...] o fluxo de cativos que alimentava o tráfico negreiro e financiava a conquista portuguesa” (OLIVEIRA, 2017, p. 297). De acordo com Heywood (2018), durante os 25 anos que Ngola Mbande governou, cerca de dez e treze mil escravizados foram

---

<sup>73</sup> Por meio do cultivo da mandioca, houve uma facilitação da adaptação dos escravos com o escravismo exercido na América portuguesa, como também, a cultura brasileira do cultivo da mandioca se espalha para o interior do continente africano: muitas fazendas e roças foram feitas nas rotas de capturas de escravizados até os portos africanos por ser uma base alimentícia que sustentava todo o trajeto e durante a travessia (ALENCASTRO, 2000). Como apontado por Alencastro (2000, p. 255): “[...] as culturas americanas são transplantadas para a África, reforçando a lavoura regional e ampliando o raio de alcance dos predadores e traficantes africanos: o uso do milho e da mandioca como ração dos jagas permitiu que os guerreiros negreiros dilatasse suas áreas de capturas. Roças de mandioca e milho são abertas nas áreas de parada e descanso dos “libambos”, facilitando o transporte terrestre de um maior número de cativos do sertão”. Em outras palavras, a mandioca contribuiu para a extensão das rotas de captura e transporte de novos escravizados do interior da África Central para o litoral, somado a esse efeito, também houve a exportação de caurins (“zimbo” ou “jimbo”) – conchas facilmente encontradas nas praias baianas. Os caurins eram utilizados como moedas nos reinos do Congo e Matamba e, por esse motivo, os brasileiros também exportavam grandes cargas dessa mercadoria nos navios negreiros, sem o controle da Coroa portuguesa (sem tributações). A exportação do zimbo causava grandes impactos na economia local, que acarretaram sua desvalorização (ALENCASTRO, 2000).

exportados anualmente, aumentando os números conforme os portugueses estabeleciam alianças com grupos locais e das conquistas. Os obstáculos e caos cresciam, e a instabilidade de Ngola Mbande piorava. Com a falta de opções militares, viu-se obrigado a aderir a diplomacia com os portugueses: [...] Ele precisava não apenas persuadir os portugueses a acabar com suas campanhas contra ele [...], mas também reafirmar o controle sobre as partes de Ndongo que ainda eram independentes (HEYWOOD, 2018, p. 54).

Em 1622, Ngola Mbande nomeou sua irmã, Nzinga – àquela que teve o filho assassinado<sup>74</sup> – como líder da delegação, enviada à Luanda para negociar o acordo de paz com os portugueses, sob o título de honra “Jinga Bande Gambole: Jinga Mbande, enviada oficial, dado por seu irmão” (HEYWOOD, 2018, p. 55; SILVA, 2002).

Nzinga Mbande nasceu por volta do ano de 1582, na região de Ndongo Oriental, filha de Ngola a Quiluanje e de Mbundo Kengela Cacombe. De acordo com Weber (2011, p. 99-100), Nzinga havia sido educada para liderar, uma vez que possuía sangue imbangala e umbundo (ou jaga e mbundu):

Nzinga foi preparada para liderar por seu pai, recebendo os princípios de uma educação religiosa, especialmente práticas que diziam respeito aos Jagas. Sua progênie era Jaga e em parte Mbundo-Jaga através de seu tataravô e Mbundo através de sua mãe. Assim, ela precisava de uma instrução que compreendesse a heterogeneidade dos povos que iria governar e, precisava defendê-los dos invasores lusos. A descendência dupla seria a forma mista de conciliar os laços maternos e paternos, logo, conciliar os reinos e os exércitos, tão importantes para manutenção do poder.

Portanto, Nzinga, durante sua vida, havia sido reparada para tais situações, como sua ida como líder da delegação para a embaixada em Luanda. De acordo com Thornton (2003) e Heywood (2018), a partir das leituras em fontes históricas de Giovanni Antonio Cavazzi, Nzinga nasceu com o cordão umbilical enrolado em torno do pescoço, nessa cultura, isso significava que o bebê (o qual nascia em tais circunstâncias não naturais) não teria uma vida normal, como também, seria determinante na formação de seu caráter. Em detrimento a esses

---

<sup>74</sup> Apesar de Nzinga nunca ter perdoado o irmão, e, o irmão sabendo disso, Mbande sabia de sua capacidade militar, seguidores fieis que ela havia conquistado e ambições políticas. Esses fatores influenciaram Mbande a escolher, uma vez que Nzinga “[...] estava decidida a reconstruir o reino e limitar o avanço português. Jinga também estava fazendo um jogo político com o irmão, pois sabia que a aceitação dessa missão melhoraria sua posição entre as lideranças de Ndongo” (HEYWOOD, 2018, p. 54).

acontecimentos, “[...] seu pai, aludindo ao nascimento incomum, chamou a filha de Jinga, da raiz quimbundo kujinga, que significa torcer, virar, envolver” (HEYWOOD, 2018, p. 59). Para Cavazzi, essa situação significaria que Nzinga foi predestinada “[...] a ter um caráter arrogante e orgulhoso” (THORNTON, 2003, p. 318). Os olhares europeus sob a figura de Nzinga possuíam influências negativas devida a sua resistência à ocupação e colonização portuguesa em seu território, como será descrito a seguir. Em nosso caso, a fonte histórica selecionada de Cavazzi foi a respeito do encontro de Nzinga com os portugueses na embaixada a partir de relatos dos que estavam presentes em 1622.

Cavazzi nasceu em Montecuccolo, ducado de Módena, na Itália, e, apesar de sua nacionalidade, foi autorizado pela Coroa Ibérica a missionar em Angola, desde que submetesse às leis portuguesas e ao rei de Portugal, deste modo, em suas narrativas, defendeu e legitimou todas guerras traçadas por Portugal na região (FONSECA, 2011). O objetivo das missões dos capuchinhos era, de acordo com Fonseca (2011, p. 4), “[...] moralizar a evangelização dos gentios, contrapondo-se aos jesuítas, tidos como desonestos e pouco preocupados com o verdadeiro trabalho missionários e mais dedicados ao enriquecimento ilícito que a pregação”. Os capuchinhos, portanto, por onde buscavam pregar e evangelizar, queimavam “ídolos” e prendiam “feiticeiros”. Esse comportamento gerava diversos confrontos, de forma mais intensa do que as relatadas pelos jesuítas, com as religiosidades locais.

De acordo com Fonseca (2011), Cavazzi descreveu os jagas como “bestas” em “festas demoníacas” e Nzinga havia vivido como uma jaga durante os anos de 1626 à 1656, influenciando o olhar de Cavazzi sobre ela:

A demonização dos Jagas reforça seu argumento principal: Nzinga Mbandi, que vivera como uma Jaga entre os anos de 1626 a 1656, estava perdida nas trevas e na barbárie e foram os capuchinhos que a conduziram para a verdadeira luz de Cristo. Para aumentar a glória da evangelização capuchinha, Cavazzi pintou uma rainha sanguinária, “implacável contra os inimigos”, “ávida de carne humana”, “infernai megera”. Nas páginas em que narrou a vida Jaga de Nzinga, o missionário não poupou desqualificativos, descrevendo massacres e canibalismos para impressionar o leitor europeu (FONSECA, 2011, p. 13).

Apesar da demonização exposta por Cavazzi, contraditoriamente, em outras narrativas, ele também comparava Nzinga à personagens emblemáticas da história, como Zenóbia, Cleópatra, entre outras (FONSECA, 2011). A fonte exposta

a seguir foi retirado do livro “Descrição histórica dos três reinos do Congo, Matamba e Angola”,<sup>75</sup> sob título de “A embaixada de Jinga, em 1622”, só publicado em 1687, em Bolonha, na Itália, junto a outras experiências, fruto de treze anos nessas regiões (SILVA, 2012). Na fonte selecionada, há a descrição da audiência com Nzinga, que chegou com escravos, militares, músicos e todos os presentes admiraram-na. Segue o testemunho da época:

[...] Entrou na sala e, vendo colocada no lugar de honra uma cadeira de veludo com enfeites de ouro para o governador e em frente duas almofadas de veludo dourado sobre o tapete, conforme o costume dos príncipes da Etiópia, parou e, sem mostrar embaraço e sem proferir palavra, acenou só com um olhar a uma das donzelas, que imediatamente se deitou no chão atrás de sua senhora, servindo-lhe de cadeira durante todo o tempo da audiência.

Os presentes admiraram, todos pasmados, esta presteza em sair-se bem e a vivacidade de sua inteligência, nunca esperado duma mulher tanta desenvoltura. Usou ela de tal prudência, falando do seu irmão, pedindo paz, oferecendo aliança e tratando com natural desembaraço todo o negócio pela qual se apresentara, que os magistrados e conselheiros ficaram sem palavra. E quando lhe foi dito que Ngola Mbandi teria de reconhecer a Coroa de Portugal com ânno tributo, respondeu que tal condição só se podia exigir duma nação submetida, mas não duma nação que espontaneamente oferecia amizade mútua.

Portanto os portugueses não insistiram sobre este ponto e só pretenderam a restituição dos escravos portugueses e a mútua assistência entre as duas nações contra os inimigos duma ou doutra.

Concluído o colóquio, enquanto o governador a acompanhava, como convinha a uma princesa, para a saída, cortesmente a avisou que a dita donzela ficara ainda no seu lugar e que, portanto, lhe desse licença de se levantar. Mas Jinga respondeu que ali a deixava, não por esquecimento, mas porque não era conveniente que a embaixatriz do seu reino se sentasse pela segunda vez no mesmo assento, e que, não lhe faltando outras semelhantes cadeiras, não se importava com ela nem a queria mais. (CAVAZZI. *apud*. SILVA, 2012, p. 226).

Primeiramente, torna-se relevante destacar que Cavazzi possuía um olhar estrangeiro e masculino, influenciado pelo contexto europeu, com interesses particulares em escrevê-la tal como lhe foi contado (FONSECA, 2011; PANTOJA, 2010). Fica claro o olhar masculinizado e influenciado pelo contexto europeu quando a fonte nos conta: “[...] Os presentes admiraram, todos pasmados, esta presteza em sair-se bem e a vivacidade de sua inteligência, nunca esperado duma mulher tanta desenvoltura” (CAVAZZI, 2012, p. 226). Em outras palavras, o padrão estabelecido

<sup>75</sup> A obra foi publicada após a morte de Cavazzi e circulou amplamente pela Europa durante o século XVII, além de uma elite intelectual europeia, provavelmente, os maiores consumidores eram outros capuchinos, pois “[...] buscavam acumular informações sobre os lugares que iriam antes de embarcarem. Informações sobre os costumes e hábitos dos habitantes que receberiam a evangelização eram bem vindas, igualmente detalhes sobre a natureza, como regime de chuvas, fauna e flora, pois preparavam o missionário para a futura missão” (FONSECA, 2011, p. 7).

do lugar da mulher oriundo de seu contexto europeu é confrontado diante de Nzinga: uma mulher, de origem jaga e umbundu, que não atendeu ao padrão de comportamento em que eles estavam inseridos, ou seja, não tratava-se de um gênero “inferior” em relação ao gênero masculino, mas sim, uma mulher com honrarias, títulos importantes em Ndongo e com uma capacidade diplomática respeitável. Provavelmente, houve uma surpresa ao ouvi-la, considerando-a “inteligente”, pois esses homens não tinham contato direto com mulheres que assumissem tal posição na Europa, durante o século XVII.

Apesar da existência de várias figuras femininas de suma relevância histórica em Portugal, como, por exemplo, as rainhas, elas estavam ligadas às figuras masculinas do poder – o qual a historiografia passou a dar o devido peso e estudá-las a partir da década de 1960 do século XX – desta forma,

[...] ao longo da época moderna, em Portugal, como em outros países da Europa, desenvolveu-se um processo de civilização e padronização dos costumes que "criminalizou" comportamentos. A mulher foi um dos sujeitos privilegiados desse processo de modelação de comportamentos. Os códigos legislativos do Estado e da Igreja - as Ordenações Filipinas e as Constituições dos Bispados -, manuais de civildade e sermões, foram instrumentos utilizados para definir padrões de conduta e valores. Por seu turno, documentação régia e eclesiástica registou as transgressões e a sua penalização (SOBRAL NETO, 2001, p. 28).

Esse padrão de comportamento e de costumes mediados pelo Estado e pela Igreja eram o que eles estavam acostumados ao enxergar o gênero feminino. Ao deparar-se com Nzinga, mulher e negra, que fugia totalmente desses padrões europeus do gênero femininos, como também, do estereótipo africano de “não-civilizado”, causaram assombros. De acordo com Costa (2007, p. 35):

[...] anterior ao século XVIII havia uma outra maneira de se conceber homens e mulheres em que estava presente o modelo do sexo único, ordenado de acordo com a característica sociológica de gênero. Isto significa dizer que na visão antiga só havia um sexo, o masculino, considerado superior (perfeito) por possuir mais calor vital, enquanto o feminino era considerado um gênero masculino inferior (imperfeito) por possuir menos calor vital (COSTA, 2007, p. 35).

A partir deste excerto, pode-se afirmar que o espanto descrito – “[...] os magistrados e conselheiros ficaram sem palavra” (CAVAZZI, 2012, p. 226) – reflete uma concepção do gênero feminino em que eles não estavam acostumados, uma

vez que Nzinga deveria assumir o padrão de comportamento feminino “imperfeito” e não foi o que ocorreu, deixando-os sem palavras.

Somado a carga de que o tema da audiência, uma diplomacia política entre Ndongo e portugueses, sobressairia a autonomia política dos líderes africanos, contradizendo vários estudiosos eurocêntricos em que elencam o europeu como protagonista histórico do continente africano, como afirmado por Thornton (2003) anteriormente. Reforça-se tal argumento em detrimento dos portugueses solicitarem ao Ngola a legitimação com tributos à Coroa portuguesa, declarando-se como vassalos. Porém, a resposta de Nzinga é clara: “[...] tal condição só se podia exigir duma nação submetida, mas não duma nação que espontaneamente oferecia amizade mútua” (CAVAZZI, 2012, p. 226).

A partir desta fonte é possível afirmar que não houve submissão de Ndongo aos portugueses e estes, tiveram de aceitar a condição a insubmissão e, Nzinga também “[...] lembrou à sua plateia que Ngola Mbande não havia sido conquistado; ele era um rei soberano (HEYWOOD, 2018, p. 59). A respeito de sua escrava – utilizada como acento e descartada logo depois – é uma representação simbólica a respeito da estrutura da escravatura nesse período específico. Os escravizados representavam uma espécie de “valor simbólico”, conseqüentemente, ostentar escravos era um sinal de *status* e prestígio (SILVA, 2002; THORNTON, 2003).

Desta forma, ponderaram apenas assuntos de interesses comuns, como o comércio negreiro e as alianças contra outros inimigos locais, entre outros tópicos, como, por exemplo:

[...] Jinga prometeu que Ngola Mbande viveria em paz com os colonos, devolveria escravos que os portugueses reivindicavam como deles, mas que haviam fugido para suas fileiras, e cessaria os ataques militares. Ela explicou as ações agressivas de seu irmão contra os portugueses como imprudências juvenis. Por fim, Jinga prometeu que seu irmão abraçaria qualquer aliado dos portugueses. Ambos os poderes, enfatizou ela, se apoiariam mutuamente na luta contra inimigos comuns (HEYWOOD, 2018, p. 55-56).

Nzinga retornou a Ndongo com um acordo de paz, que possuía como base, a restituição de escravizados foragidos, “[...] o livre trânsito dos portugueses nas terras do Dondo, a reabertura das feiras do interior, a ajuda militar contra inimigos comuns [...], a libertação de todos os sobas que haviam sido capturados por

Vasconcelos” (SILVA, 2002, p. 428). Como resultado dessa audiência, Nzinga retornou com um novo nome, Ana de Sousa, em razão de seu batismo na religião cristã, apesar de muita resistência, como uma forma de obter apoio comercial e mais poder, uma vez que a futura Ngola manteve a prática de rituais em que ela estava inserida (WEBER, 2011).

Nzinga foi uma figura de grande destaque da História da África entre os séculos XVI-XVII. Argumenta-se que, além de negociar o acordo com os portugueses como exposto na fonte, quase dois anos depois, reapareceu como uma conquistadora no Ndongo e Matamba, após um golpe contra o irmão, Ngola Mbande (SILVA, 2002).

O contexto de instabilidade em Ndongo e demais regiões e a expansão das relações comerciais no Porto de Luanda, que se ampliavam para o interior do continente, dificultavam as taxações dos impostos e o controle dos líderes locais contra o comércio ilegal. Alguns pequenos grupos cresceram a partir dessas dificuldades, como, por exemplo, Matamba. Matamba expandiu-se, deixando de pagar tributos para o manicongo, o qual resultou em diversos conflitos (SILVA 2002).

Foi nesse contexto que Nzinga ministrou veneno para seu irmão – porém, há controvérsias; há chances de ele ter cometido suicídio por decisão de outros chefes locais e o mesmo já havia indicado sua irmã como sucessora do cargo após sua morte (OLIVEIRA, 2017). Para Joseph Miller, a partir de Silva (2002, p. 436), Nzinga arquitetou esse golpe, pois não era uma sucessora de Ngola e defendeu a tese de ilegitimidade: “[...] contra Jinga, argumenta Miller, trabalhava o fato de ser filha de escrava e de, portanto, não se incluir em nenhuma matrilinearidade, ficando, assim, fora do tecido normal da sociedade andonga”. Somado a isso, havia a questão de se tratar de uma mulher como a nova Ngola.

Com base neste ponto de vista, o filho de seu irmão seria o legítimo para assumir a posição do pai como Ngola, porém isso não ocorreu, pois “[...] Jinga mandou afogar o menino no Cuanza e se dedicou a eliminar um após outro todos os demais pretendentes” (SILVA, 2002, 436). A partir das diversas redes de apoio, como, por exemplo, os estrangeiros, os da periferia do mundo andongo e dos

quizicos<sup>76</sup> enfrentou os opositores de sua ascensão, resultando também, sua conversão total aos imbangalas (SILVA, 2002).

A tese da falta de legitimidade de Joseph Miller é questionada por Adriano Pereira, como apontado por Silva (2002), em relação ao seu gênero: não houve contestação, uma vez que sua posição social de prestígio permitiria assumir o cargo. Nzinga foi aceita pela maior parte dos andongos como sagrada e somado ao fato de que ser filha de escrava<sup>77</sup> não era problema, visto que entre os congos, todos os antecessores também eram.

Para Thornton, citado por Silva (2002), defendeu a possibilidade de que não existiam regras claras para os andongos a respeito de sucessores, por outro lado, os macotas<sup>78</sup> buscavam preservar tais linhagens. Essas divergências causaram conflitos de tradições na ascensão de Nzinga. Porém, Nzinga utilizou-se de uma estratégia pela sua legitimidade e instaurou uma nova tradição:

[...] embora não faltassem na história tradicional rainhas que exerceram provisoriamente o poder, era difícil convencer os ambundos de que uma mulher pudesse ser o angola. Por isso que ela recusava o título de rainha e fazia questão de ser chamada rei. Por isso que decidiu tornar-se socialmente homem e ter um harém, com os concubinos vestidos de mulher. Por isso que lutava como um soldado, à frente do exército. Na realidade, Jinga estava a criar a sua tradição, a sua legitimidade, os precedentes que permitiriam a suas netas e bisnetas ascenderem, sem a contestação do sexo, ao poder (SILVA, 2002, p. 438).

A fonte histórica utilizada por Silva (2002) é a de Antônio de Oliveira de Cadornega, português e que viveu durante 28 anos nas regiões de Ndongo e Luanda, exercendo diferentes funções públicas e como militar. Segue seu relato, sob o título “O harém da rainha Jinga”, retirado da obra “História Geral das Guerras Angolanas”:

Tinha esta rainha [Jinga] uma grande casa que lhe servia de serralho, sem ser o do Grão Turco, porque este era de homens, e esse outro de mulheres, até em o se vestir: era composto de muitos e bizarros mocetões com os nomes de envala ineni e samba enzila; e não saiam dali, se não com grande prevenção; e era pena de morte inviolável aquele que se achasse

<sup>76</sup> Ou “kijiko”, trata-se de escravos “reais”. Há a possibilidade de que esse grupo de escravos adquiriram noção e poder de voz nas escolhas do novo Ngola, portanto, optaram por Nzinga. (SILVA, 2002, p. 436)

<sup>77</sup> Como apontado por Oliveira (2017), Linda Heywood destaca que a mãe de Nzinga, Kengela, era de família nobre, que presenteou como concubina para Ngola a Quiluanje.

<sup>78</sup> De acordo com Eltis e Engerman (2011) macotas são orientadores ou assessores no reino de “Bailundo” ou “Mbalundu”.

compreendido em adultério, como se eles fossem fêmeas, e ela varão; e nenhum dos seus lhe chamava rainha, se não rei; usava deles para suas torpezas e desonestidades, dando sinal àquele que melhor lhe parecia (CADORNEGA. *apud.* SILVA, 2012, p. 242).<sup>79</sup>

Nesta fonte em que Cadornega (2012) relata a vivência sexual de Nzinga também causou-lhe espantos, uma vez que, ao tratar-se de um homem europeu, conseqüentemente, estava ligado à religiosidade cristã – Cadornega frequentava aulas dos frades de Santo Agostinho – e essa influência religiosa da igreja cristã condenava o comportamento de Nzinga (e das mulheres de forma geral), pois “[...] era função da Igreja ‘castrar’ a sexualidade feminina, usando como contraponto a idéia do homem superior a qual cabia o exercício da autoridade” (SILVA, 2005, 72), inclusive autoridade sexual sobre o gênero feminino.

Gaeta (*apud.* ALENCASTRO, 2000, p. 278) afirmou que Nzinga era “Rebelde a Deus e tirana aos homens” devido aos seus costumes, cultura, religiosidade, sobretudo devido a sua resistência, liderança e autonomia. Conseqüentemente, seu protagonismo – interpretado como uma postura tirânica – trazia desconforto entre os missionários e aos homens europeus envolvidos nessas missões, em razão desse imaginário cristão e ocidentalizado.

Devido ao espanto, os padrões de comportamento de Nzinga, provavelmente, sofreram sensacionalismos, como “tornar-se socialmente homem” (SILVA, 2002, p. 438). Nzinga assumiu um lugar que até então, eram comum de apenas homens ocupassem em um contexto europeu (OLIVEIRA, 2017; PANTOJA, 2010; WEBER, 2011). Na África subsaariana era comum mulheres guerreiras,<sup>80</sup> como também, não era possível assumir um padrão de “comportamento feminino”, este exigido pelo imaginário de homem europeu, nos campos de batalha na África;

---

<sup>79</sup> Cavazzi também narrou a tradição que Nzinga havia instaurado, como apontado por Silva (2002) e Cadornega (2012), de acordo com Fonseca (2011, p. 13) “[...] Nzinga Mbandi ganhou fama de bruxa e sua presença despertava temores a africanos e a europeus. Seus esdrúxulos hábitos luxuriosos ganharam relevo na narrativa onde se lê que Nzinga mandava seus inúmeros concubinos se travestirem de mulheres. Esta faceta da rainha ganhou repercussão com a obra do francês Castilhon (1769), e posteriormente inspirou Marquês de Sade, que rendeu homenagens a Nzinga no seu delirante psico-sexual reino de Butua em “Aline et Valcour” (1778)”.

<sup>80</sup> Como forma de reforçar esse argumento que as mulheres no campo de batalha eram algo comum, a fonte histórica da auto bibliografia de Equiano (2012, p. 284-285), “A interessante narrativa da vida de Olaudah Equiano, ou Gustavus Vassa, o africano”, demonstra, ao reviver suas memórias, que, em situações de guerra “[...] Todos são ensinados a manejar essas armas. Até mesmo nossas mulheres são guerreiras e marcham para a luta corajosamente ao lado dos homens. [...] Testemunhei uma vez uma batalha. Tínhamos passado o dia a trabalhar normalmente, quando fomos subitamente atacados. Subi numa árvore a uma certa distância, da qual pude assistir à luta. Dos dois lados, havia tantas mulheres quanto homens, entre elas minha mãe, armada com uma espada [...]”.

portanto, as mulheres africanas carregavam junto a si suas armas e o conhecimento necessário para manejar. De acordo com Equiano (2012, p. 284), as mulheres eram “guerreiras” e marchavam “[...] para a luta corajosamente”.

Em suma, as fontes históricas abordadas foram de autoria masculina e ao relatar sobre o gênero feminino na África, este que distanciava do imaginário europeu, o oposto de incapacidades e fragilidades, era algo que esses homens não estavam familiarizados. Ao depararem-se com Nzinga e seu protagonismo, os quais, dentro de seu contexto, não deveria, abre-se espaço para o espanto, conseqüentemente, Nzinga foi tratada como aberração e com certa audácia negativa.

Portanto, ao relatarem o comportamento de Nzinga, tanto na audiência, quanto como Ngola, necessitava que o masculino aparecesse “[...] sempre como superior ao feminino” COLLING, 2014, p. 13). De acordo com Weber (2011, p. 98) e a partir das fontes, é possível observar que, na prática, tratava-se de uma “[...] mulher que possuía poder, tanto por sua personalidade voraz, altiva e dissimulada, que apavora estes observadores e escritores de uma África que estava em mãos dos da terra e, segundo eles devia estar em mãos dos fidalgos”.

Nzinga instaurou sua legitimidade como mulher e permitiu para que as futuras líderes nessa região declararem-se descendentes da Ngola e sem contestações ao seu gênero.<sup>81</sup> Desta forma, seu projeto político consistia em cessar os conflitos em Ndongo, obter reconhecimento e diplomacia dos portugueses e estabelecer relações comerciais de escravizados de forma regulamentada e privilegiadas em Luanda (SILVA, 2002). Porém, os portugueses não haviam desistido da conquista de Ndongo, mesmo após a conversão estratégica de Nzinga ao cristianismo, somado ao fato de que os portugueses recusaram-se a negociar armas de fogo com ela e exigiram que a mesma devolvesse à clientela em Luanda, como também, a devolução dos escravizados e dos soldados.<sup>82</sup> Como resultado, ambos desistiram de cumprir o acordo estabelecido em 1622 (SILVA, 2002). Nesse contexto e com a morte de seu irmão, Nzinga teve sua ascensão ao poder:

---

<sup>81</sup> Nos anos seguintes de sua morte, sucederam ao governo, sua irmã, D. Bárbara (1663-1666), Verônica I (1681-1721), Ana II (1741-1756), Verônica II (1756-1758), Ana III (1758-?) (FONSECA, 2010).

<sup>82</sup> Trata-se de *quimbares* que buscavam refúgio à Nzinga devido as condições de vida com os portugueses, desta forma, resultava no aumento de seu exército (SILVA, 2002).

A luta contra a agressão portuguesa devastara seu pai e seu irmão, que não conseguiram trazer de volta a antiga glória de Ndongo. Jinga, que herdou um reino que não passava de uma sombra daquele que ela conhecera em sua juventude, assumiu-o onde seu irmão o deixou, motivada pela perspectiva de reconstruir sua terra ancestral. Seu amor e respeito por seus antecessores e seu ódio pelos portugueses tornaram-se paixões intensas, impulsionando-a pelo resto da vida. Durante todo o seu reinado, de 1624 a 1663, Jinga trabalharia para reafirmar a hegemonia de Ndongo e limitar o poder português na região, objetivo que ela expressou pela primeira vez, de forma tão eloquente, em 1622 [...] (HEYWOOD, 2018, p. 60)

Deste modo, dando continuidade às hostilidades, Nzinga preparou-se e buscou aliança com Kaza, chefe dos imbangalas, aderiu aos ritos reservados às mulheres, como o *maji a samba*<sup>83</sup> e as técnicas de combates. De acordo com Oliveira (2017), Nzinga se casou com o imbangala Kaza e durante a celebração, matou outros parentes, candidatos ao cargo (SILVA, 2002). De acordo com Weber (2011, p. 100):

[...] a sua dupla identidade étnica, jaga e imbundo foram demasiadas úteis para sustentar posições volúveis e também, como mantenedora de tradições dos dois grupos que poderiam ser favoráveis a sua administração. A rainha Njinga buscava ser eleita sempre ao modo Jaga, com votos de um seleta grupo de escravos e também da forma imbundo, pela consanguinidade.

Em 1624, de forma estratégica, Nzinga enviou macunzes<sup>84</sup> à população de Luanda – escravos, livres e quimbares – aconselhando para abandonar a cidade, conseqüentemente, oferecendo ajuda e auxílio junto a ela. O resultado foi certo: os portugueses se viram sem mão-de-obra, sem grande parte de seu exército e ordenou à Nzinga voltar atrás em sua decisão, caso contrário, as tropas portuguesas marchariam contra ela. Foi nesse momento que a situação agravou-se (SILVA, 2002).

Os portugueses buscaram aliança com Ari Quiluanje, filho caçula do primeiro Ngola, um pretendente para líder dos andongos, apoiado pelos macotas na região de Pungu-a-Ndongo. Estrategicamente, os portugueses o reconheceram

---

<sup>83</sup> De acordo com Silva (2002, p. 421) trata-se de um ritual criado por “[...] uma rainha conquistadora, Temba Andumba (Tembo a Mbumba), que os impôs numa cerimônia recordada pelos imbundos como terrível: mandou buscar uma filha ainda bebê, colocou-a num pilão e a reduziu a uma pasta, que, após misturada com certas raízes e ervas, se transformou no poderosíssimo unguento *maji a samba*, um unguento que, esfregado no corpo, o tornava invulnerável às armas inimigas. De acordo com as tradições, ela teria instado os seus guerreiros a matar os próprios filhos, cortá-los em pedaços e comê-los.

<sup>84</sup> Espécie de emissário, mensageiro (SILVA, 2002).

como “rei” – atitude que não era permitido, uma vez que eles eram vassallos da Coroa Ibérica. Juntos formaram um grande exército, porém, Nzinga possuía muitos espiões:

Numa investida noturna, as tropas de Jinga mataram um capitão e dois soldados brancos, dos 34 que os luandenses haviam enviado para reforçar a defesa de Pungo Andongo, e aprisionaram outros seis. Não tendo conseguido tomar a capital de Ari, ela derramou a guerra por toda parte (SILVA, 2002, p. 439).

Mais uma vez, a guerra não elegia nenhum lado como vencedor definitivo. Os portugueses buscaram reforços novamente: Bento Banha Cardoso tinha a missão de derrotar e capturar Nzinga. Ela, que já tinha se revelado uma grande estrategista, “[...] revelaria mestre da sobrevivência política e protéica em sua atuação, podendo ser, sucessivamente ou a um só tempo, rei andongo, convertida cristã, *tembanza* jaga e o que mais lhe conviesse” (SILVA, 2002, p. 440). Desta forma, vestiu-se de Dona Ana de Sousa para se queixar em Luanda a respeito da hostilidade portuguesa, como também, propor uma troca dos soldados prisioneiros por Ari Quiluanje.

Os portugueses aceitaram, porém, agilizaram as operações militares contra Nzinga, que se viu cada vez mais pressionada. Apesar da epidemia de varíola atingir ambos os lados, Cardoso não recuou e continuou avançando a ocupação até aproximar-se de Nzinga (SILVA, 2002). Ela encontrou-se na necessidade de abandonar sua sede, buscando refúgio com o Kaza, por isso:

De lugar seguro, enviou, então, os seus macunzes ao comandante lusitano. Propôs-lhe a entrega dos seis soldados, e os colocou em suas mãos. Recusou-se, contudo, a devolver os quimbares e os escravos fugitivos, e, como a recuperação dos soldados negros e da mão de obra era, para os portugueses, a razão da guerra, as hostilidades prosseguiram (SILVA, 2002, p. 440).

Nzinga não desistiu da diplomacia, pois era o tempo necessário para reconstruir seu exército e realizar as devidas manutenções para permanecer no poder. Outros foram enviados posteriormente, os que não foram torturados e decapitados, recebiam dos portugueses apenas a ordem para que Nzinga entregasse-se a eles. Paio de Araújo Azevedo – substituto de Bento Banha Cardoso, que morrera por enfermidades – moveu ataques militares contra Nzinga resultando

na captura de suas duas irmãs, Cambo e Funji. Porém, em relação a Nzinga, reconheceram a impossibilidade de sua captura em 1629 (SILVA, 2002).

Nos anos seguintes, na década de 1640, os portugueses ocuparam-se com a ameaça holandesa, somado a diversos outros conflitos com outros grupos a respeito do controle de mercado de escravizados (SILVA, 2002). Os holandeses ocuparam Luanda com o objetivo de estabelecer o controle do comércio de escravos na região, principalmente aos que eram vendidos para o nordeste da América Portuguesa – conquistado pelos holandeses em 1630.<sup>85</sup> Nzinga buscou propor uma aliança com o representante Pieter Moortamer, resultando em benefícios comerciais a respeito das vendas de escravizados em Matamba (OLIVEIRA, 2017)

Por outro lado, Nzinga via seu poder instável, uma vez que Kaza e outros imbangalas estavam passando para o lado opositor. Nesse momento, aderiu à uma oportunidade de ascensão novamente:

Não desperdiçou, por isso, a oportunidade que lhe ofereceram o falecimento de um *kambole* e uma crise política no reino de Matamba. Domou-o com seus exércitos, capturando quem dele era rainha, a *muhongo*, e a mandando marcar a ferro em brasa como escrava. Depois, talvez para melhor compor-se com as estruturas de poder locais, trouxe-a de volta à vida política e a fez governadora de uma das províncias do reino, com o título de sua irmã (SILVA, 2002, p. 441-442).

Em Matamba, Nzinga não tinha opositores em relação ao gênero feminino, mas sim, a respeito da falta de linhagem ambundo, ou seja, consideravam-na como estrangeira, impossibilitando de ser *muhongo*. Porém, essa situação não foi o suficiente para Nzinga se abalar, uma vez que, com seu poder militar ao lado, restaurou seu predomínio e estabeleceu tributos (SILVA, 2002). Matamba tornou-se local de cerimônias e jantares luxuosos promovidos por Nzinga, ao seu lado, estavam presentes chefes, ministros, hóspedes e personalidades importantes (WEBER, 2011).

Sob seu comando, Matamba se tornou poderosa: impôs mudanças nas rotas do tráfico e como resultado “[...] Jinga concentrou em suas mãos a escravaria que se produzia no amplo espaço [...] e se tornou a mais importante vendedora de escravos da região” (SILVA, 2002, p. 442). Com seu exército,<sup>86</sup> criou um porto de

---

<sup>85</sup> Guerra dos Oitenta Anos (1568-1648)

<sup>86</sup> O comércio entre holandeses e Nzinga se estreitaram, desta forma, as armas de fogo que os portugueses se recusaram a vende-la outrora, se multiplicaram em seu exército (SILVA, 2002)

escravos – entre os vales Wanba e Cambo – que ficou conhecido como jingas no século XVIII.

Décadas de guerra não foram o suficientes para os portugueses obterem sucessos nas missões desejadas. Nzinga, muhongo de Matamba, foi reconhecida como a verdadeira Ngola em Ndongo, pelo seu poderoso exército, por ser uma grande estrategista militar e fora do alcance dos portugueses, que acabaram concordando com todas as imposições para continuarem o comércio de escravizados, entre outras mercadorias comercializadas nas feiras (SILVA, 2002).

No entanto, quando os portugueses se viram diante da derrota, em 1647, força brasílicas<sup>87</sup> chegaram em Luanda: Salvador de Sá, com 900 homens dispostos a lutar contra a invasão holandesa. Não houve tempo para Nzinga chegar com seus aliados e ajuda-los. Quando seu exército se aproximou, os holandeses já haviam deixado Luanda (OLIVEIRA, 2017). A partir desse momento, Nzinga se propõe a resolver, definitivamente, os conflitos contra os portugueses de forma pacífica:

[...] ela usou um novo recurso em sua política diplomática: buscar um acordo intermediado por padres e missionários capuchinhos capturados nas batalhas contra os portugueses e que viviam em relativa liberdade na sua corte. Através dos capuchinhos, Njinga esperava não apenas convencer os portugueses, mas também sensibilizar o Vaticano em seu favor. Como parte desse esforço, Njinga escreveu cartas ao Papa Alexandre VII e ao *Palazzo di Propaganda Fide*, em Roma, nas quais prometia retornar ao cristianismo e solicitava missionários (OLIVEIRA, 2017, p. 300, grifo do autor).

Nota-se que Nzinga demonstrou sua habilidade política mais uma vez, ao recolher apoio à autoridade do cristianismo, o Papa. A resposta veio alguns anos depois, de forma que missionários chegaram a Matamba. Em seus últimos anos de vida – em 1661, ela já atingira 81 anos – construiu igrejas cristãs, se desfez de artefatos dos ritos ambundo-imbanga e muitos líderes dessas religiões tradicionais foram vendidos para as colônias americanas. Porém, o esforço de Nzinga resultou em apenas 2% da população local convertida ao cristianismo (OLIVEIRA, 2017). Torna-se fundamental salientar que, mesmo com a presença de missionários, quem comandava a natureza e os meios de evangelização era Nzinga (HEYWOOD, 2018).

Quando adoeceu, Nzinga recorreu aos curandeiros tradicionais e à fé cristã, porém, sem sucesso. Em seu funeral, dia 17 de setembro de 1663, foi

---

<sup>87</sup> Conceito retirado a partir de Alencastro (2000), trata-se de luso-brasileiros que viviam na região nordeste do Brasil.

composto por elementos de rituais fúnebres cristão em união às tradições ambundo-imbanga, como danças e instrumentos de música abundos, “[...] sua tumba foi preparada com objetos pessoais, incluindo tecidos importados e joias, como recomendado pela tradição ambundo” (OLIVEIRA, 2017 p. 301).

No imaginário europeu, muitos buscaram escrever sobre ela por meio de imagens negativas para representar “o outro” – os africanos, mas neste caso, em especial, uma mulher africana – realçando, ao final, sua conversão ao cristianismo. Afirmações como, “possuída por espíritos malignos”, “um dos monstros mais horríveis que já apareceram na face da Terra em forma feminina” e com tendências ao “desvio sexual” eram comuns (HEYWOOD, 2018, p. 296). Até mesmo Hegel, como mencionado no começo deste capítulo, utilizou as narrativas produzidos pelos europeus sobre Nzinga, para argumentar a respeito de uma África “sem história”:

Em palestras feitas na Universidade de Berlim no início do século XIX, ele [Hegel] usou os retratos de Jinga conhecidos nos círculos religiosos e literários europeus para ilustrar que a África estava “fora da história”. Para Hegel, Jinga (cujo nome ele escolheu não usar, talvez sabendo que um nome marca a pessoa como sujeito da história), ao lado de outros líderes africanos, representava uma aberração da história. Ela governou um “Estado feminino”, onde cenas sangrentas prevaleciam enquanto homens adultos e crianças do sexo masculino eram rotineiramente massacrados. Além disso, os homens que sobreviviam não tinham poder como homens, uma vez que as mulheres guerreiras (Hegel se refere a elas como “as fúrias”) que cercavam Jinga usavam os cativos masculinos como amantes. Essas mulheres eram tão antinaturais que não cultivavam nem amamentavam nada, destruindo terras colonizadas e indo para o campo para dar à luz os bebês que concebiam. O ódio delas aos homens era tamanho que abandonavam os bebês do sexo masculino no campo, deixando-os morrer. Felizmente, concluía Hegel, esse Estado desapareceu (HEYWOOD, 2018, p. 269).

No Brasil, Nzinga, diferente do que o imaginário europeu descrevia sobre ela, foi fonte de inspiração para a formação da identidade e construção da memória histórica afro-brasileira, como, por exemplo, sua presença na umbanda, nos maracatus, nos cucumbis, no folclore brasileiro, nos enredos de escola de samba,<sup>88</sup>

---

<sup>88</sup> De acordo com Heywood (2018, p. 276), as escolas de samba, durante o século XX, “[...] escreveram canções louvando sua bravura e o que eles interpretaram como promoção dos direitos das mulheres e do poder negro”. Escolas de samba, como, Acadêmicos do Dendê, Império da Tijuca, Unidos do Uraiti, entre outros, já homenagearam Nzinga durante os carnavais. No carnaval carioca de 2015, a escola de samba Acadêmicos do Dendê teve em seu enredo as seguintes estrofes: “[...] Valente! Rainha negra vai lutar/ Pela defesa do povo contra a colonização/ O homem e sua ambição/ É o senhor dos grilhões/ Lá vem jinga de Angola. / No rufar do seu tambor... Ô ô/ Filha de um grande guerreiro/ A senhora dos terreiros/ Foi a luta e se vingou/ É Nzinga! / Quilombola de Matamba/ É angola é Luanda... É África/ Uniu a raiz africana, por uma nação soberana / O atabaque ecoou, e ela

entre outros. Nos festejos das congadas, ela é representada como guerreira feroz, coroada durante o cortejo e com danças típicas (HEYWOOD, 2018; LUGARINHO, 2016; PANTOJA, 2010; OLIVEIRA, 2017; WEBER, 2011).

A capoeira também teve como inspiração a trajetória da Ngola Nzinga, pois, em um dos principais movimentos de base, a “ginga”, que faz referência ao seu nome e aos “[...] movimentos dissimulados reminiscentes do treinamento que os soldados de Jinga recebiam em preparação para a batalha” (HEYWOOD, 2018, p. 276). Como também, no contexto de sua criação, reunia diversas identidades africanas contra a extrema violência que os negros na colônia portuguesa sofriam, como descrita no excerto abaixo:

O termo ginga na capoeira remete a um imaginário de conflito e negociação expresso pela ação política da rainha Jinga, no embate com os colonizadores/invasores europeus, e também aos atributos de magia, que segundo histórias da capoeira permitia que aparecesse e desaparecesse durante as batalhas que liderava em África (ABIB, 2005, p. 168).

No século XX, no contexto das lutas pela independência de Angola e construção do Estado-Nação, a figura de Nzinga teve participação nesse projeto como ponto de referência para a luta contra o regime colonial português (HEYWOOD, 2018; LUGARINHO, 2016). Ao contrário da imagem de Nzinga que os europeus construíram ao longo dos anos, de uma mulher monstruosa, cruel e canibal, nesse momento, essa imagem se ressignifica ao trata-la como uma heroína nacional que lutou contra os portugueses (HEYWOOD, 2018). Após a conquista da independência em, 1975, o governo adotou métodos para que a narrativas sobre Nzinga enraizasse na história, como projeto nacionalista:

Desde que conquistou a independência, em 1975, o governo do MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola) vem promovendo a história e a imagem de Jinga. Além de publicar poemas, livros e histórias sobre ela e a história de Angola durante sua época, o governo começou a transformá-la numa heroína nacional. O novo governo, chefiado por ex-prisioneiros e líderes da resistência, tratou de desfazer o legado colonial que excluía Jinga dos livros didáticos e exigia que os professores punissem os estudantes que falavam quimbundo, e passou a compartilhar as tradições sobre as façanhas de Jinga que haviam recolhido nas aldeias. Os novos líderes escolheram enraizar a história da nova nação na história do século XVII de Jinga (HEYWOOD, 2018, p. 272-273).

Desde então, Nzinga compõe a narrativa de origem e fundação da República de Angola, como também, elemento unificador da identidade angolana (LUGARINHO, 2016). Muitos encontros, pesquisas, simpósios, fóruns internacionais são patrocinados pelo governo para a reafirmação de Nzinga como um mito heroico da memória nacional.

Em 2013, em comemoração ao 350º aniversário de morte de Nzinga, o governo proporcionou recursos para o lançamento do filme “Jinga, rainha de Angola”, com a participação de Lesliana Pereira<sup>89</sup> no papel principal como Nzinga. Também representada imagetivamente diferente, a Nzinga no cinema vestia “[...] uma tradicional roupa de tecido de casca de árvore, que poderia ser confundida com uma cartucheira, ostentando um penteado ao estilo afro politizado dos anos 1960 e 1970” (HEYWOOD, 2018, p. 273).

A figura feminina de Nzinga como heroína nacional também foi acrescentada a uma lista das mais importantes líderes femininas da África da UNESCO e ganhou uma representação de sua história em formato de quadrinho na série “Mulheres na História Africana” destinada aos alunos do Ensino Fundamental. Nzinga obteve seu “[...] lugar merecido na história mundial”. (HEYWOOD, 2018, p. 277).

A história de Nzinga também foi incorporada e utilizada como figura de empoderamento pelo movimento negro e feminista, como símbolo de resistência antirracista e anticolonial. O debate sobre a história de Nzinga vai ao encontro do debate de gênero atual a respeito do feminismo negro, uma vez que tal movimento “[...] enfatiza a importância de utilizar outros parâmetros para a feminilidade e denuncia o racismo existente no movimento feminista, além de fazer uma análise anticapitalista, antirracista e antissexista” (RIBEIRO, 2016, p. 100).

Seu legado também refletiu nos Estados Unidos, no sentido de ressaltarem Nzinga como heroína feminista, batismos em homenagem ao seu nome, na música, na filosofia e na literatura, como a “[...] guerreira contra a religião dos brancos, [...] no falhaço espetacular de cinco séculos de atividade missionária ocidental na África negra” (ALENCASTRO, 2000, p. 282)

Trazer tal representatividade histórica em torno da figura histórica da Ngola (ou rainha) Nzinga traz, além de uma temática de acordo com a lei nº

---

<sup>89</sup> Lesliana Pereira foi Miss Angola 2008 e representou seu país no Miss Universo do mesmo ano.

10.639/03, a desconstrução de padrões eurocêntricos e machistas de ensino. Portanto, além de expor a História da África, também é exposto o protagonismo histórico de uma mulher africana, contrariando inúmeras permanências de estereótipo de gênero e racial em manuais didáticos.

### 3.3 BREVES CONSIDERAÇÕES

A partir do que foi exposto e unido ao debate historiográfico divergente apresentado, há elementos que tornaram os documentos históricos como contra argumento às afirmações de que a África não possui História, como afirmado por Hegel, no século XIX.

Nota-se que o debate historiográfico, como afirmado anteriormente não é monolítico, em diversos momentos, os historiadores se divergem, principalmente em relação às influências externas, como a da Europa e do Oriente Médio no continente africano. Defende-se que essa interferência transformou a dinâmica escravista, enquanto, outras teses discordam, afirmando ser fruto de uma visão eurocêntrica sob a História da África. Isto prova que o debate a respeito da historiografia africanista gera discordâncias por ser um estudo que se iniciou – no sentido mais amplo e crítico – a partir da década de 1960.

De qualquer forma, tal debate divergente necessita estar presente no ambiente escolar nas disciplinas história, uma vez que é permitido que os alunos acompanhem todo o processo de pesquisa em torno deste tema relevante para compreender a formação das identidades nacionais e na construção da nação. Esse movimento revela que a História não é uma narrativa contínua, exata e progressista, e contribui para desconstruções de padrões ocidentais ao trabalhar com atores africanos e a fonte histórica a respeito de Nzinga Mbandi, uma vez que, pelas ações de uma mulher, Nzinga soube preservar a sua autonomia e sua:

[...] figura de líder, cuja personalidade ficou gravada nas atividades que a rainha apreendeu. Como soberana soube impor-se, possuindo obstinação e crueldade. Preservava sua posição, exterminava inimigos e recompensava amigos e súditos. Nzinga soube driblar o estranhamento por parte dos lusos com o governo nas mãos de uma mulher, portando-se com educação, instrução e diplomacia (WEBER, 2011, p. 98).

Deste modo, constata-se, a partir do recorte delimitado, a quantidade de conteúdos históricos que possibilitam o ensino da África na disciplina história, em

comunhão à lei nº 10.639/03. A partir deste exposto, no capítulo a seguir, encontra-se a proposta da realização desta pesquisa como forma de política pública: elaboração, construção e de exposição de um futuro material didático a ser escrito, representado de forma paradidática. Este, que permite, com base nos elementos historiográficos abordados nesta seção, expor tal conteúdo de forma didática e que permita encaminhar este conhecimento tanto para professores, quanto alunos em sala de aula.

#### **4 CONCEPÇÃO DA HISTÓRIA & MATERIAL DIDÁTICO SOBRE A HISTÓRIA DA ÁFRICA: ATELIÊ DO ALUNO**

Como apontado no segundo capítulo desta dissertação, o ensinar história no Brasil a partir do século XIX esteve vinculado por uma seleção de conteúdos em que permitiam a reconstrução de um passado que fosse possível privilegiar determinadas narrativas, em nosso caso, a participação do europeu (português) na construção da nação e da identidade cultural brasileira. Desde a década de 1980, movimentos sociais e novas políticas estatais buscavam romper essa tradição, chegando atualmente, à obrigatoriedade do ensino da história da África e cultura africana pela lei nº 10.639/03, em que propõe a obrigatoriedade desses conteúdos para compreender a formação do Brasil. Deste modo, defende-se que o ensino de história inclua personagens históricos que até então estavam apagados da história da memória histórica, trazendo-lhe uma concepção de história bem distinta daquela ensinada no século XIX e durante grande parte do século XX.

Apesar da existência de mais de uma década da lei nº 10.639/03, notamos as dificuldades de sua efetividade como política de ação afirmativa. Houve grandes avanços, como apontados – aumento de pesquisas nas áreas da Educação e História, cursos para a formação de professores, revistas científicas com a temática afro-brasileira e africana, entre outros aspectos; entretanto, há muito a ser feito para que ocorra um rompimento epistemológico do ensino de História eurocentrado, uma vez que, como indicado ao longo desta pesquisa, há inúmeros resquícios no ensino atual, fruto de uma educação que ao longo história nacional priorizou a Europa e a cultura ocidental e marginalizou a cultura afro-brasileira e africana, vinculados ao racismo estrutural, conseqüentemente, aos problemas de desigualdades sociais e raciais.

Diante desse cenário, este capítulo tem como finalidade uma elaboração de conteúdos de forma didática que exponha as sínteses das principais teorias de historiadores africanistas por meio de uma linguagem didática (BORGES, 2018; OLIVA, 2007; WEDDERBURN, 2005). A partir desta perspectiva, é possível expor o debate divergente historiográfico e “[...] criar modelos de temáticas envolvendo espaços e temporalidade africanas para serem trabalhados nas escolas” (BORGES, 2018, p. 169).

Primeiramente, neste tópico, torna-se relevante esclarecer a concepção de história em que este material foi elaborado. Este processo é fundamental em evidenciar para que professores e alunos acessem os referenciais teóricos e metodológicos que foram utilizados para a seleção desses conteúdos históricos a respeito da África, a fim de maiores elucidações de como este conhecimento foi elaborado. Trata-se de levar os alunos a entrar no ateliê<sup>90</sup> da História, apresentando-lhes como é feita a reconstrução dos fatos e o entrelaçamento da narrativa operada pelos historiadores.

De acordo com Jörn Rüsen (2010), o material didático necessita de um formato que seja claro, estruturado e que estabeleça uma relação produtiva e interativa entre professor-aluno. Os conteúdos precisam estar relacionados às fontes, expor os historiadores selecionados e como aquele conhecimento foi produzido; esclarecer as intenções didáticas, a metodologia aplicada na aula, imagens, mapas, glossário e bibliografia atrativa, para que os alunos despertem o desejo de conhecer mais a respeito do continente africano. Ademais:

[...] a matéria apresentada tem que guardar uma relação com as experiências e expectativas dos alunos e alunas, sobretudo com seu apego geral, específico de cada geração, de suas próprias oportunidades na vida, bem como com as experiências cotidianas, como é a situação da infância e juventude, do colégio e também do conflito de gerações (RÜSEN, 2010, p. 116).

A oportunidade de aprendizagem em história torna-se possível se o conteúdo histórico se desenvolver a partir da realidade dos alunos. De acordo com Bittencourt (2004, p. 137), trata-se de “conteúdos significativos”, ou seja, o critério de seleção dos conteúdos do material didático partem do aluno, “[...] da sua vida, em sua condição social e cultural”.<sup>91</sup> Dentro desta perspectiva, a história da África tende a ser apresentada de forma que desperte o interesse e a curiosidade. Portanto, permitir o acesso a este tema é de grande relevância, resulta em sua valorização,

---

<sup>90</sup> Metáfora elaborada a partir do conceito de *atelier* de Bloch (1949).

<sup>91</sup> O conteúdo selecionado, compreendido como significativo, que parte da realidade social e cultural do aluno, com o intuito de despertar seu interesse teve como base a minha experiência como professora no Ensino Médio em uma escola pública. Em minha experiência, notei que a maioria dos alunos possuíam interesses significativos em temas que partiram de uma cultura mediática, como programas de televisão, *realities shows*, blogueiros famosos e temas polêmicas que envolviam essas plataformas (como também, o futebol). A partir desse momento e conhecendo melhor os interesses de cada um, passei a construir as aulas de forma que ela iniciasse com uma alguma questão em torno dessa realidade cultural e social, antes de introduzir o tema predeterminado pelo currículo. Nem sempre foi fácil relacionar o “conteúdo significativo” com o tema histórico necessário a ser ensinado, mas quando era possível, os alunos demonstravam grande interesse e participação.

uma vez que para se explicar o Brasil e os brasileiros, necessita-se compreender as Áfricas, pois “[...] ainda que disto não tenhamos consciência, o obá do Benim ou o angola a quiluanje estão mais próximos de nós do que os antigos reis da França” (SILVA, 2003, p. 240).

O tema selecionado está atrelada à proposta do ensino da história temática. De acordo com Bittencourt (2004, p. 123), essa proposta surge por volta da década de 1980 em São Paulo com o objetivo de “[...] romper com divisões dos ‘grandes períodos históricos’ e, valorizando as lutas e movimentos sociais, introduzir uma história social em substituição a uma história política sob a égide do Estado-nação”.

Nota-se, a partir da afirmação apresentada por Bittencourt (2004) que o objetivo da proposta da história temática vem ao encontro com os objetivos da construção desta exposição. Isto é, promover uma ruptura com marcos históricos eurocêntricos, valorizando grupos sociais ou/e étnicos, dentro da tese de protagonismo dos africanos na História da África. Neste ponto, torna-se relevante a sua conceitualização:

A História temática, normalmente produzida pela pesquisa de historiadores – que estabelecem o tema a ser investigado e delimitam o objeto, o tempo, o espaço e as fontes documentais a ser analisadas –, caracteriza a produção histórica acadêmica. Cada tema é pesquisado em profundidade, sendo a análise verticalizada, em meio às diversas possibilidades oferecidas por intermédio de um máximo de documentação a ser selecionada segundo critérios próprios, a qual é interpretada de acordo com determinadas categorias e princípios metodológicos. O tema é precedido por exaustivas leituras bibliográficas e por críticas tanto da bibliografia quanto da documentação (BITTENCOURT, 2004, p. 126).

Esta exposição didática, com fins estabelecidos a partir da proposta da história temática, visa abordar a recente contribuição de historiadores ao promover diferentes possibilidades interpretativas a partir das fontes, da micro e macro história – como será descrita a seguir. Desta forma, de acordo com Bergmann (1989), a História não deve se limitar em apenas pesquisar, produzir e divulgar conhecimento histórico, mas também estimular o questionamento da realidade a partir de debates historiográficos atuais – uma vez que a história pode vir a ser um meio de emancipação e libertação das relações de poder existentes nas relações sociais.

Pensar didaticamente os debates historiográficos consiste em utilizar instrumentos e métodos que se flexibilizem a cada realidade educacional,

contribuindo para a formação de uma percepção de si mesmo como um agente histórico. Como também, consiste em recusar exigências político-pragmáticas, que, na perspectiva de Bergmann (1989), não são mais adequadas devido a rejeição de induzir ao aluno opiniões e identidades políticas e ideológicas convenientes, como aquelas apontadas no primeiro capítulo.

O ensino da história da África permite a formação da percepção dos alunos, seja na sua valorização ou identificação das diversas identidades culturais que compõem os brasileiros e o Brasil. Para maiores compreensões, a concepção de uma nova história cultural – a qual traça um vínculo que parte da micro história para a macro história – renova-se em uma “[...] perspectiva sociocultural preocupada não apenas com pensamento das elites, mas também com as idéias e confrontos de idéias de todos os grupos sociais” (BITTENCOURT, 2004, p. 149).

A concepção de micro e macro história surgiu no contexto em que Carlo Poni e Carlo Ginzburg (1989, p. 171-172) criticaram a concepção da história de longa duração de Fernand Braudel: “[...] a visão de longo período pode gerar uma abstrata, homogeneizada história social, desprovida de carne e sangue e não convincente apesar de seu estatuto científico”. Nesse sentido, o objetivo visa compreender determinados fenômenos, mas que em uma escala mais generalizante, como a História da África, não seria ao todo possível; desta forma, “[...] ao propor a redução da escala de análise, o micro-historiador não deseja apenas compreender a sociedade como um todo, mas, sim, a partir de um fenômeno, poder compreender a ‘realidade’ que circunda esse fenômeno” (CARDOZO, 2011, p. 39).

A elaboração e exposição desses conteúdos didáticos a partir da concepção de uma nova história cultural é visualizada quando a fonte histórica de Nzinga Mbandi (micro história) aborda o testemunho histórico de Cavazzi (2012), em que o missionário relata a audiência em que a futura Ngola foi nomeada como líder da delegação para negociar o acordo de paz com os portugueses em Luanda. A partir desta micro história, argumenta-se a tese de que os africanos possuíam protagonismo histórico em seu continente. Em outras palavras, a partir desta micro história é possível elucidar um aspecto mais geral da história da África, como, por exemplo, o fenômeno da escravidão e as decorrentes transformações conceituais (macro história). Como também, a autonomia dos africanos perante os diversos

conflitos em que se deu em seu território, precisamente, na costa ocidental durante o século XVI e XVII com os portugueses (macro história).

A fonte histórica que aborda a micro história de Nzinga Mbandi foi escrita por um missionário capuchinho a partir de relatos do que estiveram presentes em 1622. A partir do critério e da metodologia de Marson (1984), a seleção desse testemunho da época se deu junto às conexões que o tornaram histórico e que permaneceram realçadas pelo ensino de história tradicional (visão do europeu). Porém, o objetivo é promover o movimento oposto: realçar os protagonistas que foram apagados e considerados “passivos” pelo movimento histórico (neste caso, utilizou-se a história de Nzinga). Portanto, a abordagem desta fonte atentou-se para a não personificação do protagonismo europeu, e sim, para uma reconstrução histórica com destaque aos africanos, sobretudo a africana Nzinga e as sociedades que foram consideradas a-histórica. O esforço da sintetização das teses apresentadas se guia não para a comprovação de uma hipótese teórica, e sim para trazer maiores compreensões de como o objeto, no caso, a fonte histórica, foi interpretada e construída, vinculado à macro histórica e por olhares multifacetados pela historiografia.

De acordo com Marson (1984, p. 52), o texto histórico é acompanhado de ações e manifestar determinado pensamento; portanto, buscou-se responder às seguintes perguntas:

[...] como e por quem foi produzido [o documento]? Para que e para quem se fez esta produção [documental]? Qual é a relação do documento (como objeto particular) no universo da produção? Qual a finalidade e o caráter necessário que comanda sua existência [do documento]?

Neste sentido, busca-se indagar quais os elementos contidos no documento e o que nele envolve as tramas e os acontecimentos descritos, de forma que transpareça que o documento não é algo isolado, mas tendo em vista as inúmeras relações que ampliam seu sentido. Tendo em vista o fator determinante de que o documento “[...] não é espelho da realidade, mas essencialmente representação do real, de momentos particulares da realidade; sua existência é dada no âmbito de uma prática determinada” (MARSON, 1984, p. 53).

Vale enfatizar novamente, a historiografia exposta a seguir é produto de interpretações do real e as teses dos autores, dos documentos e da interpretação

histórica também são influenciadas a partir do recorte temporal e regional, somadas às especificidades teóricas e concepções de história de cada um, resultando em conhecimento histórico divergente, como é constituído todo o campo historiográfico. Nesta perspectiva, o professor é responsável por:

[...] ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e reintegrá-los num conjunto mais vastos de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas. [...] A aula de História é o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade com a qual ele retome a atividade que edificou esse conhecimento. (SCHMIDT, 2010, p. 57)

A partir dessas observações, a proposta permitirá que o professor de história leve até o ambiente escolar o trabalho com fontes históricas. Essa atividade com fontes em sala de aula possibilita atingir o propósito de dar “[...] ao aluno condições de participar do processo do fazer, do contar e do narrar a história” (SCHMIDT e CAINELLI, 2009, p. 32) e atentar-se a respeito de “[...] coações práticas provenientes de situações mal compreendidas do passado” (BERGMANN, 1989, p. 38).

Esta proposta tem como intuito incentivar ao aluno levantar problemas fundamentados no reconhecimento de preconceitos e dogmatismos presentes na disciplina história, capacitando-o para a pesquisa a partir do momento que ele se sente como um agente histórico na formação da sua identidade e na construção do seu próprio saber. De acordo com Marson (1984), o procedimento de se aprender história a partir do reconhecimento da história que os produziu cerca à própria individualidades contribuí para o aluno se sentir como sujeito histórico de sua própria vivência, como, também, compreensão sobre tempo, memória e história, conceitos fundamentais para pensar historicamente.

Tendo isto em vista, a sugestão cabe ao desenvolvimento do trabalho com o documento, tido de forma didática, alinhado à discussão sobre a reconstrução histórica do universo em que Nzinga está inserida, dado o envolvimento de outros personagens históricos, porém, sem que o protagonismo feminino seja abafado por uma história dada pela ótica dos portugueses, ou seja, sem reforçar o eurocentrismo.

Tal proposta é direcionada para os alunos de 6º ano do Ensino Fundamental II, desta forma, na última versão de 2018 da atual proposta curricular, vinculada pelo Estado, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) busca cumprir a lei nº 10.639/03. Entretanto, comete equívoco, dentre eles, está a falta de especificação das regiões da África que necessitam ser abordadas: o único nome mencionado é o Egito, porém, abordado em um tópico a respeito dos povos da antiguidade clássica, em que o destaque principal está vinculado ao continente europeu.

A respeito da escravidão preexistente na África, o BNCC abordou em um único tópico de forma muito ampla e permeada pela narrativa dos antagonismos (dominados e dominadores/ senhores e escravos), para alunos do 6º ano: “senhores e servos no mundo antigo e no medieval”, “Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África)”, este último, não especificando a região e período proposto, diferentemente do continente europeu que está dada a sua região de destaque (Roma) e temporalidade (Roma Antiga e Europa Medieval). Por último, “lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval”, nos dois subtópicos ligados a esses temas, encontra-se a descrição da proposta de forma mais específica: “caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos” e “diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo”. Pode-se concluir que a preocupação com os conteúdos a respeito da história da África, no período anterior a colonização europeia, não expandiu para as recentes produções do conhecimentos historiográficos.

Identifica-se que as relações a respeito da África e a preexistência do escravismo – escravidão doméstica e a expansão da escravidão islâmica no continente africano que se deu intensamente após a morte do profeta Maomé – são conteúdos que não ganham especificidades, em comparação com a história europeia, descritas e delimitadas (tempo e espaço) em outros tópicos. Desta forma, “[...] o que não se recomenda é a centralização na história europeia, que destaca o tráfico externo e suas relações com a colonização” (MADEIROS e ALMEIDA, 2007, p. 8). Nota-se a ausência dos conteúdo defendidos pela lei nº 10.639/03 serem concretizados por completo no currículo nacional e, conseqüentemente, nas escolas e livros didáticos.

Jörn Rüsen (2010, p. 112-113) afirma que a finalidade dele é “[...] tornar possível, impulsionar e favorecer a aprendizagem da história”. Nesse sentido, o propósito das aulas de história é desenvolver a consciência histórica dos alunos, tendo ligação direta com a memória histórica, em síntese, para esse autor:

[...] a consciência histórica pode ser descrita como atividade mental da memória histórica, que tem sua representação em uma interpretação da experiência do passado encaminhada de maneira a compreender as atuais condições de vida e a desenvolver perspectivas de futuro na vida prática confirme a experiência. [...]. Por isto, o aspecto comunicativo da memória histórica é tão importante, porque é através da narrativa (e da percepção) das histórias que os sujeitos articulam sua própria identidade em uma dimensão temporal em relação com outras (e ao articulá-la se formam) e, ao mesmo tempo adquirem identificadores de direção (por exemplo, perspectivas de futuro) sobre critérios de fixação de opinião para seu próprio uso (RÜSEN, 2010, p. 112-113).

Portanto, a aprendizagem na disciplina história, proporcionada, sobretudo, pelo livro didático, trata-se de um processo de desenvolvimento da consciência histórica, atrelada à memória histórica, conseqüentemente, a construção da identidade individual. A respeito da atenção dada pela instauração da memória histórica, construída a partir do livro didático, trata-se de um movimento fundamental para inclusão dos temas propostos pela lei nº 10.639/03 na formação do aluno como cidadão – a partir da concepção de Bittencourt (2018).

De acordo com Nora (2009), as sociedades estão passando por uma revolução com a forma que estão encarando a memória histórica e a construção da identidade em relação com o passado, principalmente em relação às minorias, uma vez que a memória histórica estava ligada à história dos vencedores, com o objetivo da conservação do passado “vitorioso”, codificando o presente e resultando em um elemento unificador. A recuperação e valorização da memória histórica das minorias tornou-se fundamental na composição das vastas identidades existentes.

De acordo com Bittencourt (2004, p. 300), os livros didáticos são cercados por muitas críticas, por efeitos das deficiências de conteúdo, conceitos, informações, como foi apontado anteriormente, no entanto:

[...] o problema de tais análises reside na concepção de que seja possível existir *um livro didático ideal*, uma obra capaz de solucionar todos os problemas do ensino, um substituto do trabalho do professor. O livro didático possui limites, vantagens e desvantagens como os demais materiais dessa natureza e é nesse sentido que precisa ser avaliado.

Em relação ao Rüsen (2010), acredita-se que a constituição de um livro didático ideal trata-se do envolvimento dos elementos citados anteriormente – processo de desenvolvimento da consciência histórica, atrelada à memória histórica, para a construção da identidade individual, somado à presença de uma dinâmica<sup>92</sup> – percepção, experiência e interpretação – para cumprir a função de aprendizagem em história nos bancos escolares.

De acordo com Vesentini (1984. *apud*. BITTENCOURT, 2004, p. 304) o livro didático não deve ser encarado como o único responsável no processo de constituição de uma memória histórica, contudo “[...] serve como veículo de reprodução de uma historiografia responsável pela produção dessa mesma memória e que renova interpretações, mas sempre em torno dos mesmos consagrados fatos [...]”. Particularmente, renova-se as interpretações no que se refere a estereótipos étnicos-raciais, nesse caso, o da história africana. A proposta desta exposição didática a que seguirá abaixo buscou absorver essas características críticas na constituição do material que seja contrapelo à interpretação eurocêntrica de formação da identidade nacional brasileira.

#### 4.1 Material Didático: Introdução

No dia 2 de abril de 2019, Rodrigo França, participante do *reality show* “Big Brother Brasil” transmitido pela emissora Rede Globo, foi eliminado pelo público com 69,71% dos votos.<sup>93</sup> Essa eliminação seria como qualquer outra, mas a família e o próprio ex-BBB não esperavam receber os ataques racistas promovidos pelo público contra sua afro descendência. Por meio da rede social *Instagram*, a família fez o seguinte desabafo:

[...] Agora, meu amigo, é o Brasil racista que se sente no direito de te chamar de “macaco” e desejar que “fique manco da outra perna”. São outras canetas, não são nem as canetas nossas que ainda preenchidas da tinta do racismo, eventualmente, se colocam igual ou pior que nossos

<sup>92</sup> Em resumo, a dinâmica citada pro Rüsen (2010, p. 114) é dividida em três: percepção: “saber perceber o passado como tal, isto é, em seu distanciamento e diferenciação do presente”, experiência: “integrar a ‘História’ como construção de sentido com o conteúdo de experiência do passado, no marco de orientação cultural da própria experiência de vida” e interpretação: “saber interpretar o que temos percebido como passado em relação e conexão de significado e de sentido com a realidade”.

<sup>93</sup> **Gshow (Globo)**, 3 abr. 2019. Disponível em <<https://gshow.globo.com/realities/bbb/bbb19/resumo/noticia/resumo-bbb-rodigo-deixa-a-casa-sisters-fazem-planos-para-alan-e-foco-na-prova-do-lider-marcam-a-noite.ghtml>> Acesso 3 abr. 2019.

colonizadores. Muitas das vezes somos monstros que o racismo criou. Essas de agora, são canetas que não são preenchidas, mas formadas, desenhadas, feitas do, com e para o racismo [...] (MIRANDA, 2019)<sup>94</sup>.

O *reality* é um programa de audiência expressiva, cerca de 22,5<sup>95</sup> pontos – perdendo apenas para as novelas e para o Jornal Nacional. Esses dados demonstram a intensa relação e influência do programa com a população brasileira, principalmente com o público jovem. Os ataques nas redes sociais também foram motivadas quando o participante compareceu à delegacia logo após sua eliminação para processar Paula Sperling, colega de confinamento, por intolerância religiosa e racismo.

Paula Sperling foi aclamada como uma das grandes favoritas durante o programa, recebendo, ao final, o prêmio de R\$1,5 milhão, mesmo com os discursos preconceituosos. Ela por exemplo, afirmou que tinha medo de votar em Rodrigo por ele acreditar em “Oxum”, mas que seu “Deus era maior”, entre outros discursos.<sup>97</sup> Como a família de Rodrigo França afirmou: “[...] são canetas que não são preenchidas, mas formadas, desenhadas, feitas do, com e para o racismo [...] (MIRANDA, 2019). Em outras palavras, as canetas que escreveram a história do Brasil foram as canetas do racismo desde a colonização, quando os africanos escravizados eram impedidos de praticarem sua fé e eram catequizados a partir de princípios da religião cristã. Deste modo, houve uma tentativa de barrar a cultura e religiosidade africana, considerada “barbárie” e que supostamente impediam o progresso e civilidade no Brasil.

O discurso de Paula Sperling e os ataques nas redes sociais refletem essas heranças de um sistema escravista que se perpetuou por cerca de 300 anos no Brasil, abolido em 1888, apenas 131 anos atrás – isto sem considerar a escravidão indígena. Houve mais tempo de escravidão do que sem ela em nosso território. E o racismo sofrido por Rodrigo França faz parte do dia a dia para grande

<sup>94</sup> **Observatório da Televisão (UOL)**, 2 abr. 2019. Disponível em <<https://observatoriodatelevisao.bol.uol.com.br/big-brother-brasil/bbb19/2019/04/familia-de-rodrigo-posta-texto-reflexivo-sobre-luta-contra-o-racismo-apos-acionar-advogado>> Acesso 3 abr. 2019.

<sup>95</sup> **Notícias da TV (UOL)**, 16 jan. 2019. Disponível em <<https://noticiasdatv.uol.com.br/noticia/audiencias/big-brother-brasil-19-tem-pior-estreia-da-historia-do-reality-show-24367?cpid=txt>> Acesso 3 abr. 2019.

<sup>96</sup> 22,5 pontos de audiência aproximadamente a 1.040.682 indivíduos, partindo do critério de uma televisão é assistida por quatro membros de uma família.

<sup>97</sup> **Universa (UOL)**, 14 fev. 2019. Disponível em <<https://universa.uol.com.br/noticias/redacao/2019/02/14/medo-de-oxum-intolerancia-religiosa-no-bbb-tem-origem-racista.htm>> Acesso 8. Abr 2019.

parte da população negra no Brasil, um reflexo da nossa realidade como resultado de séculos de escravidão, exclusão social e cultural, opressões e discriminações.

Como resultado desse processo, ainda hoje nos deparamos com intolerâncias contra as religiões de matriz africana, como apontado no discurso de Paula Sperling e nas ofensas racistas que Rodrigo França sofreu após a sua eliminação nas redes sociais pelos internautas. Trata-se de uma violência que muitas vezes torna-se física. Exemplo disso foi o que ocorreu em 2015 quando uma criança candomblecista de 11 anos foi apedrejada após sair de seu terreiro no Rio de Janeiro. A avó afirmou que elas foram perseguidas e receberam diversas ofensas, até que um dos criminosos atirou uma pedra, acertando a cabeça da criança, que desmaiou logo em seguida. Essa situação inscreveu um crime – art. 20 da lei 7.716: “[...] praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional” (BRASIL, 1989), além de lesão corporal. A ocorrência foi registrada na 38ª Delegacia de Polícia.<sup>98</sup>

A educação é um dos meios de lutar contra esses preconceitos tão enraizado em nossa sociedade, mas e se esta educação não estiver contribuindo de forma efetiva para a formação crítica e desconstrução do racismo? São evidentes as lacunas e sintomas de um ensino prejudicado por uma tradição de ensinar história a partir da Europa e com poucas representações de outros povos não-europeus. E, quando este tema é explicitado, é comum que a história da África e dos africanos recebam denominações como “selvagem”, “não-civilizado”, entre outros; pois esses materiais partem do ponto de vista do desenvolvimento europeu e não de sua própria estrutura social, cultural, política e econômica.

A forma de se ensinar história de povos não-europeus a partir de um referencial histórico da Europa chama-se eurocentrismo. “Eurocentrismo” designa o conceito de se pensar a Europa – europeus, culturas, civilizações, entre outros – como sendo ela o centro do mundo, ou seja, é a ideia de que o protagonismo histórico é atribuído unicamente à Europa. Como, por exemplo, certamente você já ouviu a expressão de que a Grécia é o “berço das civilizações”, essa expressão é eurocêntrica, pois parte do ponto de vista de que a ideia de civilidade nasceu somente em um contexto europeu, desconsiderando outras civilizações que se

---

<sup>98</sup> **Pragmatismo Político**, 16 jun. 2015. Disponível em <<https://www.pragmatismopolitico.com.br/2015/06/menina-iniciada-no-candomble-e-apedrejada-na-cabeca-por-evangelicos.html>> Acesso dia 10 abr. 2019.

desenvolveram de formas diferenciadas ao longo da história: tanto antes, durante e depois. As civilizações não-europeias não eram consideradas civilizações por não compartilhar da mesma estrutura social, política e cultural.

A teoria que afirma que as culturas não-europeias impedem o progresso nacional, trata-se de uma ideia de “progresso” que parte do ponto de vista “eurocêntrico”. Mas o que isso significa? Cientistas do século XIX defendiam a ideia de que o desenvolvimento cultural, social e político de todos os grupos de pessoas possuem um padrão – estabelecido a partir do desenvolvimento da Europa – inevitável (um fim pré-estabelecido, também conhecido pelo conceito de teleologia). Para o filósofo Claude Lefort (1979), os pesquisadores deveriam estudar e colocar em destaque as diferentes formas que tais grupos se inseriram no espaço e tempo, sem um padrão europeu pré-estabelecido.

Portanto, como afirma o historiador Robert Slenes (2010), muitos pesquisadores e historiadores também pensavam dessa forma, até que, durante os anos de 1960-70, houve um “descentramento” e outras sociedades também passaram a ser valorizadas e estudadas sem partir dessa visão eurocêntrica. Isso ocorreu em um contexto em que as colônias europeias na África tornaram-se independentes e movimentos estudantis e sociais eclodiram no mundo com pautas que buscavam a desconstrução de preconceitos – raciais, de gênero, entre outros – e nas lutas por conquistas de direitos das minorias.

No Brasil, como forma de combater o eurocentrismo no ensino escolar, em 2003 foi sancionada a lei nº 10.639, a qual obriga o ensino de história e cultura da África e afro-brasileira nas escolas. Essa foi uma reivindicação do movimento negro para que tais conteúdos fossem ensinados aos alunos com o objetivo de combater o racismo, por meio do acesso ao conhecimento, promovendo a diversidade, valorização e respeito, como também, um ensino não-eurocentrado.

Historicamente, a disciplina história adentrou as escolas no século XIX em um contexto posterior à independência do Brasil. A intenção da monarquia era para que entendêssemos a formação do Brasil e nos sentíssemos como brasileiros. Porém, essa época foi marcada por teorias raciais e acreditava-se que a população negra e sua cultura eram obstáculos para que o Brasil progredisse, como afirmado anteriormente. Desta forma, o ensino durante muitas décadas foi tomando como base a história da Europa e sua cultura, diminuindo a participação de indígenas e

africanos na formação cultural e social do Brasil. Em resumo, o ensino de história nas escolas se pautou no eurocentrismo.

Portanto, o Estado, por meio da lei nº 10.639/03, reconheceu estas lacunas, cuja ênfase recaiu em defender que para entender a história do Brasil, também é necessário compreender a história da África e dos africanos, uma vez que elas possuem papel significativo para a construção da identidade do Brasil e dos brasileiros. De acordo com o historiador Alberto da Costa e Silva (2003, p. 72), “[...] o Brasil é um país extraordinariamente africanizado”, pois muitos escravos trazidos para o Brasil pelo tráfico negreiro buscavam reconstruir suas diferentes estruturas políticas e religiosas da região que eles viviam anteriormente na África. Um exemplo desta reconstrução cultural são os maracatus, que em 2015 recebeu o título de Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil<sup>99</sup> pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN):<sup>100</sup>

Os maracatus são desfiles de natureza real, que se repetem no Nordeste do Brasil. Ao ritmo dos tambores, marcham o rei e a rainha sob enormes guarda-sois, como na África, no meio de seus súditos. À frente dos soberanos, dança uma jovem que traz na mão uma boneca. Esta boneca chama-se Calunga — e é um símbolo de poder [...], antes da saída do maracatu, cada figurante ia até a boneca, tocava-a e fazia um gesto de veneração. Está aí o sinal de que o desfile, sob disfarce de festa, devia encobrir antigamente uma outra realidade, não só religiosa, mas também política, o que nos faz suspeitar de que o rei do maracatu, no passado, era um rei africano, a mostrar-se aos seus súditos no exílio e a chefiar, [...] mas procurava, a seu modo e como lhe era permitido, preservar e continuar a África no Brasil (SILVA, 2003, p. 162).

Precisamos combater os preconceitos raciais (como também, outras diferentes formas de discriminações) que infelizmente ainda existem na sociedade brasileira, como o sofrido pelo ex-BBB Rodrigo França. Este material tem como

---

<sup>99</sup> O título Patrimônio Cultural Imaterial designa a preservação e valorização de tradições culturais, como danças, festas, costumes típicos, entre outros, com o objetivo de preservar a identidade e memória dos ancestrais para as gerações futuras. Para saber mais: **UNESCO**. Disponível em <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/cultura/world-heritage/intangible-heritage/>> Acesso 4 abr. 2019.

<sup>100</sup> O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) é o órgão do governo, foi criado em 1937, responsável por preservar e divulgar tais tradições culturais no Brasil, tanto cultura imaterial, como material (cultura material designa objetivos criados ou modificados pelos seres humanos, como, por exemplo: utensílios, armas, adereços, entre outros). Para saber mais e conhecer todas as culturas imateriais e materiais preservadas no Brasil: **Portal Iphan**. Disponível em <<http://portal.iphan.gov.br/>> Acesso dia 4 abr. 2019.

objetivo ensinar a história desse continente tão vasto e plural que denominamos de África, ou melhor dizendo, as Áfricas.<sup>101</sup>

#### 4.1.1 O que você sabe sobre as Áfricas?

Provavelmente, quando se pensa somente no continente africano, as primeiras imagens que veem em nossa mente é de uma região devastada pela fome, guerras, doenças e mortes devido ao bombardeamento dessas imagens divulgadas na mídia. Mas, será que é apenas isso que resume o continente como um todo?

Jovens africanos e blogueiros,<sup>102</sup> cansados de tantas exposições negativas, lançaram na rede social *Twitter* a *hashtag*: *#TheAfricaTheMediaNeverShowsYou* (a África que a mídia nunca mostra para você). Os jovens buscaram mostrar para o mundo que seu continente não é resumido apenas em mazelas, mas também, muita beleza, moda, cultura e diversão.<sup>103</sup>

**Figura 1** – *#TheAfricaTheMediaNeverShowsYou*



Fonte: Africanos postam imagens positivas sobre o continente para combater o estereótipo mostrado pela mídia - Razões para Acreditar.

<sup>101</sup> Utilizar o conceito de África no plural – Áfricas – tem como objetivo não transmitir a ideia de que todo continente é homogêneo, ou seja, como se só existisse uma cultura, uma identidade e não da forma que ele foi e é realmente: plural e muito diversificado, tanto etnicamente, culturalmente e socialmente.

<sup>102</sup> Atualmente, um jovem brasileiro, Anderson Dias, em busca de entrar para o Guinness dos Recordes, está viajando por todos os países do mundo (ao todo 196 países). Ao passar pelo continente africano, o jovem também teve como proposta não intensificar os estereótipos negativos sobre o continente e apresentar as belezas das Áfricas, algo “esquecido” pela mídia. Em seu perfil da rede social *Instagram*, há nos “destaques” o nome de cada país em que ele está visitando: <https://www.instagram.com/196sonhos/>.

<sup>103</sup> **Razões para acreditar**, 1 abr. 2019. Disponível em <<https://razoesparaacreditar.com/urbanidade/africa-imagens-positivas/>> Acesso 4 abr. 2019.

**Figura 2 – #TheAfricaTheMediaNeverShowsYou**



Fonte: Africanos postam imagens positivas sobre o continente para combater o estereótipo mostrado pela mídia - Razões para Acreditar.

**Figura 3 – #TheAfricaTheMediaNeverShowsYou**



Fonte: Africanos postam imagens positivas sobre o continente para combater o estereótipo mostrado pela mídia - Razões para Acreditar.

Você imaginava que a África também possuía esse lado? Além de ser muito importante ter contato com estas imagens que mostram *a África que a mídia nunca mostra para você*, também é muito importante conhecer a sua história, a história desse continente que tanto contribuiu para a história do Brasil, quanto a do mundo.

#### **4.1.2 O que é África?**

A etimologia<sup>104</sup> da palavra África é imprecisa, mas o historiador Joseph Ki-Zerbo (2010, p. XXXI) traz algumas considerações clássicas da sua possível origem:<sup>105</sup>

<sup>104</sup> O estudo da etimologia tem como objetivo buscar a origem e a história das palavras.

<sup>105</sup> Há também outras etimologias: “[...] palavra África é retirada de dois termos fenícios, um dos quais significa espiga, símbolo da fertilidade dessa região, e o outro, Pharikia, região das frutas. A palavra África seria derivada do latim *aprica* (ensolarado) ou do grego *apriké* (isento de frio). Outra origem

[...] foi imposta a partir dos romanos sob a forma de AFRICA, que sucedeu ao termo de origem grega ou egípcia Lybia, país dos Lebu ou Lubin do Gênesis. Após ter designado o litoral norte-africano, a palavra África passou a aplicar-se ao conjunto do continente desde o fim do século I antes da Era Cristã. [...] palavra África teria vindo do nome de um povo (berbere) situado ao sul de Cartago: os *Afrig*. De onde *Afriga* ou *Africa* para designar a região dos *Afrig*.

A etimologia de África, apesar de possuir diferentes origens, é possível traçar uma reflexão para o início da exposição sobre a sua história. A denominação África foi uma construção, algo posto e seus significados possui diversas raízes e sem a noção de continente – fronteiras, espaço, delimitação das regiões – como dada após a colonização europeia. Em 1959, o antropólogo George Peter Murdock elaborou um mapa de como a África seria dividida de acordo com as etnias<sup>106</sup> e grupos linguísticos:

**Mapa 1** – How Africa Would Look Like if its Borders Were Defined By Ethnicity and Language.

---

poderia ser a raiz fenícia faraga, que exprime a ideia de separação, de diáspora. Enfatizemos que essa mesma raiz é encontrada em certas línguas africanas (bambara). Em sânscrito e hindi, a raiz *apara* ou *africa* designa o que, no plano geográfico, está situado “depois”, ou seja, o Ocidente. A África é um continente ocidental. Uma tradição histórica retomada por Leão, o Africano, diz que um chefe iemenita chamado *Africus* teria invadido a África do Norte no segundo milênio antes da Era Cristã e fundado uma cidade chamada *Afrikyah*. Mas é mais provável que o termo árabe *Afriqiyah* seja a transliteração árabe da palavra África” (KI-ZERBO, 2010, p. XXXI).

<sup>106</sup> Pode-se definir etnia a partir de um grupo pessoas conscientes que possuem origens – cultural, social, familiar, entre outros – e experiências em comum. Porém, a utilização do conceito de “etnia” é um tema muito debatido entre os historiadores, pois trata-se de um conceito dado pelos antropólogos europeus em um contexto colonial da África, ou seja, trata-se de um conceito eurocêntrico.



Fonte: George Peter Murdock, 1959. Disponível em <<https://urbanopolista.wordpress.com/tag/george-peter-murdock/>> Acesso 10 abr. 19.

**Mapa 2** – Mapa da África



Fonte: Misosoafricapt. Disponível em <https://misosoafricapt.wordpress.com/2012/03/19/mapa-atualizado-da-afrika-2012/> Acesso dia 13 dez. 2019.

Notou a diferença? No mapa 1 as linhas divisórias representam segmentações de etnias e grupos linguísticos dos indivíduos do continente africano. No mapa 2 é a África como conhecemos atualmente, após a delimitação de fronteiras com a interversão e colonização europeia e a constituição de Estados-nações.

Como este material tem como objetivo de expor a história das Áfricas de forma que realce o protagonismo dos africanos e não as imposições e conceitos europeus, busquei especificar cada local, cada grupo e cada título político de acordo com as pesquisas recentes. Porém, é importante destacar que a cada dia novas pesquisas podem aparecer e assim alguns conceitos possam vir a ser reformulados e até novos sejam definidos, mais próximos do que essa reconstrução histórica. Isto significa que a história da África está em constante atualização e é por isso que não há consenso entre os historiadores africanistas, gerando um debate bastante

divergente entre eles. É de suma importância que esse debate seja exposto e esse conhecimento acessível, pois a “história” está longe de ser algo factual, real e exato. Há fatos históricos incontestáveis, mas suas interpretações históricas são diversificadas. Trata-se, portanto, da história como conhecimento, ao qual é, limitado e lacunar. Não é um todo acabado. E por isso o conhecimento histórico tem seus procedimentos que muitas vezes fazem crítica ao senso comum presente na percepção das pessoas sobre o passado.

#### **4.1.3 Escravidão na África**

Como não existe consenso entre os historiadores sobre a história da África, para início deste diálogo é fundamental conceituar e contextualizar a escravidão<sup>107</sup> que existiu entre os africanos. É importante estudá-la, pois essa escravidão foi uma organização política e social (há divergências nesta teoria como será apontado a seguir) e posteriormente econômica, em grande parte de seu território, durante vários séculos.

A escravidão africana é um objeto de grande divergência entre os historiadores, pois por trás deste conceito há inúmeras teses, teorias, hipóteses que buscam reconstruí-la historicamente o mais próximo do que foi na realidade. Deste modo, algumas divergências já devem ser expostas, como a que parte do próprio conceito de “escravidão”.

De acordo com a historiadora Izabel de Castro Henriques (2003), “escravo” e “escravatura” são conceitos anacrônicos<sup>108</sup> e eurocêntricos quando utilizados em um contexto histórico tão remoto entre os africanos. Como argumento, a historiadora afirma que “escravo” tem origem do latim medieval (*sclavus*) no século XIII. Já “escravatura”, também de origem europeia, durante o século XVI. O uso de tais conceitos em um contexto anterior aos séculos mencionados para descrever essa organização entre os africanos é fruto da interpretação dos europeus a se

---

<sup>107</sup> Como a escravidão foi um sistema que existiu em quase toda parte do mundo (Europa, América e Ásia) e em diferentes épocas, desde mais remotas (XX a.C. até os dias atuais, apesar de ser uma prática ilegal a partir da Declaração Universal de Direitos Humanos – e não são todos os países que assinaram), conceituar a escravidão africana é fundamental para que entenda as especificidades de sua história. De acordo com a historiadora Izabel de Castro Henriques (2003), o ato de dominação sob o outro é própria do *homo sapiens*, por isso comum entre as relações de poder em diferentes contextos históricos no mundo.

<sup>108</sup> “Anacrônico” ou ato de cometer “anacronismo” é quando utiliza-se conceitos, ideias, entre outros, referente de uma época e de um espaço específico, a partir de olhar atual ou vigente de uma época posterior para representar a história de outro contexto (temporal e espacial).

depararem com a realidade social e cultural do continente, resultando em um sentido distorcido do que realmente foi, cujo resultado é a produção de homogeneidades.

Outro argumento utilizado pela historiadora é o estudo realizado a partir de uma fonte histórica, em que um português descreveu as hierarquias sociais na África e os indivíduos. Esse português que redigiu a fonte histórica conclui que a utilização do conceito de “escravo” é errado, pois parte de uma interpretação que tem como origem no contexto europeu. De acordo com essa fonte histórica, travava-se de uma certo tipo de “dependência” e não de “escravo”.

O historiador Alberto da Costa e Silva (2002) também busca conceitualizar a “escravidão” na África. Para esse historiador, em um contexto do nomadismo coletor, há a possibilidade de que a escravidão tenha se desenvolvido por “conveniência”, ou seja, os sobreviventes no final do conflito entre os grupos, as mulheres e as crianças do grupo vencido, eram tomados para trabalharem para o grupo vencedor. A África subsaariana foi o local onde desenvolveu-se o que chamam de “escravidão doméstica”<sup>109</sup> – escravidão integrada ao grupo familiar. Quando os grupos distintos entravam em conflitos, principalmente em comunidades pequenas, não se conquistava muitos escravizados e as perdas do grupo tornavam significativas. Os poucos escravos que os grupos vencedores obtinham eram postos para trabalhar ao lado da família nas terras.

**Mapa 3** – África subsaariana (destaque em verde)



Fonte: Portal Diplomático. Disponível em <[www.portaldiplomatico.mne.gov.pt](http://www.portaldiplomatico.mne.gov.pt)> Acesso em 27 set. 2019

---

<sup>109</sup> Há chances da escravidão doméstica ter sido um dos primeiros modelos de escravidão que a África conheceu. A África convivia com a escravidão bem organizada e em grande parte de seu território há, pelo menos, desde século XX a.C.

Para Izabel Castro Henriques (2003), ao contrário do Alberto da Costa e Silva (2002), defende que a escravidão doméstica está integrada a uma condição de dependência, pois, como mencionado anteriormente, a condição de “escravo” nesse cenário era diferente da condição do escravizado nas colônias americanas (quando o escravo passou a ter valor de mercadoria inseridos na lógica capitalista). A escravidão doméstica na África também era mais tênue e flexível. Como argumento, a autora cita que muitas pessoas torvavam-se escravos de forma voluntária como resolução de problemas pessoais (fome, dívidas, entre outros). Essa estrutura de dependência e convívio ao grupo familiar repelia formas de violência extrema, uma vez que o dependente poderia mudar de família a qual ele servia, resultando em efeitos positivos aos grupos, como aumento da demografia, do poder, do comércio, entre outros fatores. Portanto, para a autora, essa estrutura impedia a opressão semelhante ao que veio acontecer após o contato e influência do mundo islâmico, e posteriormente, do tráfico negreiro para com os europeus na África.

Para Alberto da Costa e Silva (2002), a escravidão doméstica entre os africanos não se trata de uma forma menos violência de exploração, pois foi por meio da violência que o escravizado foi capturado e submetido a essa condição. Mesmo com a integração dele ao grupo familiar, ele não era considerado como um verdadeiro membro, pois apenas davam-lhe os trabalhos mais ingratos e pesados.

Izabel Castro Henriques (2003) afirma que, ao considerar o dependente como um escravo sujeito aos maus tratos da mesma forma como acontecia nas colônias americanas e indiferente ao núcleo familiar é fruto do eurocentrismo.

Com o objetivo de contribuir de forma mais ampla para essa divergência de teorias e argumentos, o *Dicionário de História da África* trouxe as seguintes definições:

**ESCRavidÃO.** Vocábulo que identifica a condição de escravo; sua prática configura o “escravismo”, palavra que designa, mais o sistema socioeconômico nela baseado. **Generalidades.** Mesmo que o termo “escravismo” nem sempre seja o mais adequado para classificar os tipos de relação de poder entre livres e não livres vigente na África; apesar disso, diferentes graus de dominação (coletiva, individual), e de formas de sujeição (dependência pessoal; servidão coletiva; prestações de serviços; privação parcial ou total da liberdade) interferiam nas relações sociais e produziam hierarquias sociais mais ou menos acentuadas, dependendo das especificidades entre as formações sociais e estatais então existentes. Em diversas partes da África Ocidental, vigorou o que os especialistas qualificaram de “escravidão de linhagem”, situação expressa no vocábulo *jonya*, da língua fulâni (curvar, inclinar; buscar proteção, asilo) que marcava os indivíduos caídos em condição de “cativos”. Estes se vinculam às

grandes linhagens dos grupos hegemônicos, tornando-se dependentes diretos de seus chefes, ou então de seus governantes, passando a estar integrado em seu aparelho político e vindo constituir uma categoria social importante na sustentação de Estados como os de Gana, Takrur, Confederação Uolofe, Mali, Songai e Kanem Bornu (LOPES e MACEDO, 2017, p. 108-109, grifos dos autores).

De acordo com as definições expostas acima, as definições do Dicionário se aproximam do conceito de escravidão defendida por Izabel Castro Henriques (2003). A argumentação do historiador africano Elikia M'Bokolo (2009) também ressalta que o escravizado nesse contexto da África não possuía o sentido de mercadoria dentro da lógica mercantil europeia, e que, portanto, essa estrutura social e hierárquica era constituída por meio de uma violência sem precedentes, pelo menos desde o século VII.

#### ***4.1.4 Expansão e conquista Árabe no norte da África e o tráfico traansariano: Transformações do conceito de Escravidão na África.***

Como mencionado anteriormente, os autores, entre eles, Izabel de Castro Henriques (2003) afirmara que antes do contato com o tráfico traansariano (praticado pelos mulçumanos e posteriormente, o tráfico transatlântico, praticado pelos europeus), a “escravidão doméstica” era uma “escravidão” própria do continente, mais semelhante a um sistema de dependências do que precisamente violento e explorador. Porém, a partir do século VII, a conquista árabe no norte da África (639 d. C – 711 d.C) transformou as estruturas e relações de poder por meio do sistema de dependências para uma estrutura mais violenta.

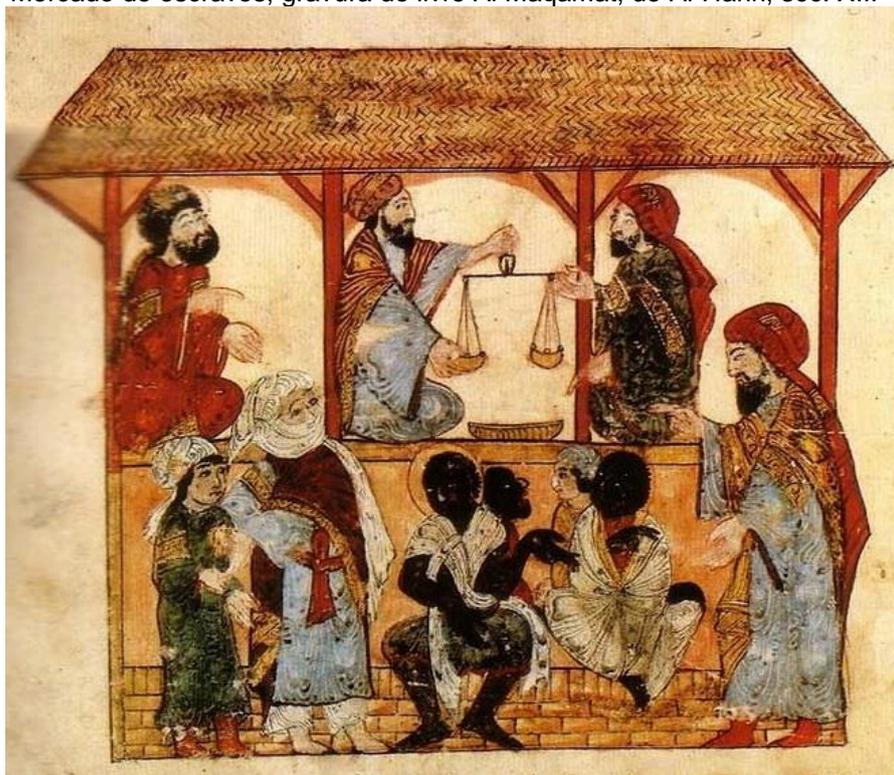
**Mapa 4** – Expansão do islamismo na África



Fonte: Disponível em <<https://image.slidesharecdn.com/aexpansomuulmana-160302230339/95/a-expanso-muulmana-11-638.jpg?cb=1458135208>> Acesso dia 10 abr. 2019

As conquistas árabes no norte da África provocaram uma transformação brusca e ampliação do tráfico de escravizados, momento em que tornou-se legitimado escravizar o outro por meio da violência. Os historiadores Elikia M'Bokolo (2009) e Paul Lovejoy (2002) argumentaram que a ausência de parentesco próximos e traços culturais (nesse caso, religiões distintas) legitimava a captura de escravos e com isso uma maior facilidade de controlá-los. Mesmo se os escravos se convertessem à religião muçumana, ainda eram considerados menos devotos.

**Figura 4** - Mercado de escravos, gravura do livro *Al Maqamat*, de Al-Hariri, séc. XIII



Fonte: DOMINGUES, Joelza Ester. **As Rotas Transaarianas**. Disponível em <<https://ensinarhistoriajoelza.com.br/rotas-transaarianas/>> Acesso em 18 abr. 2019

O historiador Paul Lovejoy (2002) afirma que o escravo transformou-se numa propriedade, sendo possível comprar ou vender. A escravidão agora estava ligada à ideia de trabalho e sua total subordinação ao dono, devido às ameaças e violências. Na África mulçumana, o escravo não era considerado uma “pessoa” por lei e, no que diz respeito à venda de escravos, havia certas diferenças, como, por exemplo, se uma mulher tivesse concebido filhos, ela não podia ser vendida e o filho nascia livre, e em casos de morte de seu dono, o escravo também poderia obter a liberdade. Diferente da África subsaariana, da escravidão doméstica, que os filhos de escravos herdavam as condições dos pais.

Vale salientar que a conquista árabe no norte da África não aconteceu de forma pacífica. O *Dicionário de História da África* destaca que o exército mulçumano se deparou com inúmeras resistências, entre elas, a mais emblemática foi a liderada pela rainha e líder religiosa Kahina na região de Aurés (leste da atual Argélia). Seu exército impediu o avanço árabe por quarenta anos por meio do litoral, e por um século não possibilitou a ocupação pela via interior.

Portanto, essa expansão árabe e influências no continente – nesse caso, influências como técnicas de escravidão e trabalhos realizados pelos escravos –

transformou a escravidão doméstica, que até então possuía um aspecto marginal nas sociedades subsaarianas, para uma escravidão de fato mais violenta e repressiva. Em outras palavras, houve uma transformação do conceito de escravidão.

De acordo com o historiador Elikia M'Bokolo (2009), o comércio de escravos com os europeus se deram por intermédio dos mulçumanos durante o século XVI, acarretando mais transformações do conceito de “escravidão” e “escravos”.

**Tabela 1 - Tráfico de escravos transaariano (650-1600)**

Período	Média anual	Total estimado
650-800	1.000	150.000
800-900	3.000	300.000
900-1.100	8.700	1.740.000
1.100-1.400	5.500	1.650.000
1.500-1.500	5.300	430.000
1.500-1.600	5.500	550.000
Total		4.820.000

Fonte: LOVEJOY, Paul E. **A escravidão na África: uma história de suas transformações**, Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2002. p. 61.

**Tabela 2 - Volume de partidas transatlânticas de escravos por região africana e por período de anos, 1519-1867 (em milhares)**

	Senegambia	Serra Leoa	Windward Coast	Costa do Ouro	Baía de Benin	Baía de Biafra	África Central Atlântica	África Oriental e do Sul	Todas as regiões
1519-1600	10.7	2	0	10.7	10.7	10.7	221.2	0	266.1
1601-1650	6.4	0	0	5.1	2.4	25.5	461.9	2	503.5
1651-1675	17.7	0.4	0.1	35.4	21.9	58.6	104.3	1.2	239.8
1676-1700	36.5	3.5	0.7	50.3	223.5	51.5	132.6	10.9	509.5
1701-1725	39.9	7.1	4.2	181.7	408.3	45.8	257.2	14.4	958.6
1726-1750	69.9	10.5	14.3	186.3	306.5	166	552.8	5.4	1311.3
1751-1775	130.4	96.9	105.1	263.9	250.5	340.1	714.9	3.3	1905.2
1776-1800	72.4	106	19.5	240.7	264.6	3604	816.2	41.2	1921.1

**Tabela 2** - Volume de partidas transatlânticas de escravos por região africana e por período de anos, 1519-1867 (em milhares)

1801-1825	91.7	69.7	24	69	263.3	260.3	700.8	131.8	1610.6
1826-1850	22.8	100.4	14.4	0	257.3	191.5	770.6	247.5	1604.5
1851-1867	0	16.1	0.6	0	25.9	7.3	155	26.8	231.7
Todos os anos	498.5	412.7	183	1043.2	2034.6	1517.9	4887.5	484.5	11062
% do tráfico	4.5	3.7	1.7	9.4	18.4	13.7	44.2	4.4	100

Fonte: ELTIS, David; RICHARDSON, David. Os mercados de escravos africanos recém-chegados às Américas: padrões de preços, 1673-1865. *Topoi (Rio de Janeiro)*, v. 4, n. 6, p. 9-46, 2003, p. 10.

Em grau de comparação, o número de pessoas escravizadas pelo tráfico traansariano foram menores em comparação com o tráfico transatlântico, como é possível observar nas tabelas 1 e 2. O tráfico traansariano forneceu quase 5 milhões de escravizados, enquanto o tráfico pelo Atlântico, pouco mais de 11 milhões. O comércio de escravizados pelo Atlântico é considerado como a maior migração forçada da história mundial.

#### **4.1.5 Comércio de escravizados pelo Atlântico**

O historiador John Thornton (2003) discorda das teses apresentadas até o momento em relação a transformação e interferência na África por agentes externos no período de 1400 à 1800. Desta forma, nesse período, o contato com a Europa e o início do tráfico negreiro pelo Atlântico não foram suficientes para interferir e transformar a escravidão já pré-existente na África. O autor afirma que os europeus não possuíam poder militar suficiente para força-los a participação no comércio de escravizados das quais líderes africanos não tivessem interesse. A África resistiu e repeliu as primeiras tentativas de ataque em busca de comércio irregular, o comércio somente foi realizado quando ia ao encontro dos interesses dos africanas e quando eles fossem os primeiros a serem beneficiados.

Portanto, de acordo com esse historiador, o trato comercial foi realizado no momento que os europeus aceitaram todos os inúmeros mecanismos de controle estatal das elites africanas. Nesse sentido, argumenta que os africanos souberam preservar a soberania de seu continente, impedindo interferências e transformações em suas estruturas, oriundas de agentes externos à África.

Porém, o historiador Elikia M'Bokolo (2009) discorda desse argumento, os africanos tiveram benefícios apenas nos primeiros contatos, pois logo os europeus recuperaram as vantagens e passaram explorar em prol de seus próprios interesses, transformando as estruturas locais africanas em um período muito curto de tempo.

Devido ao aumento da demanda por escravizados por parte dos europeus, houve um aumento significativo de guerras entre os africanos – uma das principais fontes de captura de novos escravizados para comércio pelo Atlântico. Portanto, a influência externa europeia gerou o aumento de guerras, violências e conflitos, os quais aceleraram transformações que haviam sido iniciadas pelo tráfico traansariano.

A existência ou inexistência de influências externas (árabes e europeus) na transformação da escravidão no continente africano é um tema que também possui intenso debate controverso, como já exposto. O historiador Paul Lovejoy (2002), por exemplo, defende que foi o contato estabelecido por agentes externos que gerou uma transformação na África de uma escravidão que não era institucionalizada (não exercia um papel fundamental na economia – apenas exploração doméstica na África subsaariana) para uma escravidão institucionalizada (quando passou a exercer um papel fundamental na economia – devido ao aumento das demandas do tráfico traansariano e, principalmente, o transatlântico).

O autor afirma que essa intensa exploração e busca por novos escravizados impediu a formação de Estados africanos fortes; desta forma, intensificou a rivalidade entre os líderes africanos, que permaneceram submetidos aos interesses europeus. Isso resultou em uma economia cada vez mais dependente da exportação e comércio de escravos com os europeus, gerando mais conflitos e fragmentando as políticas africanas.

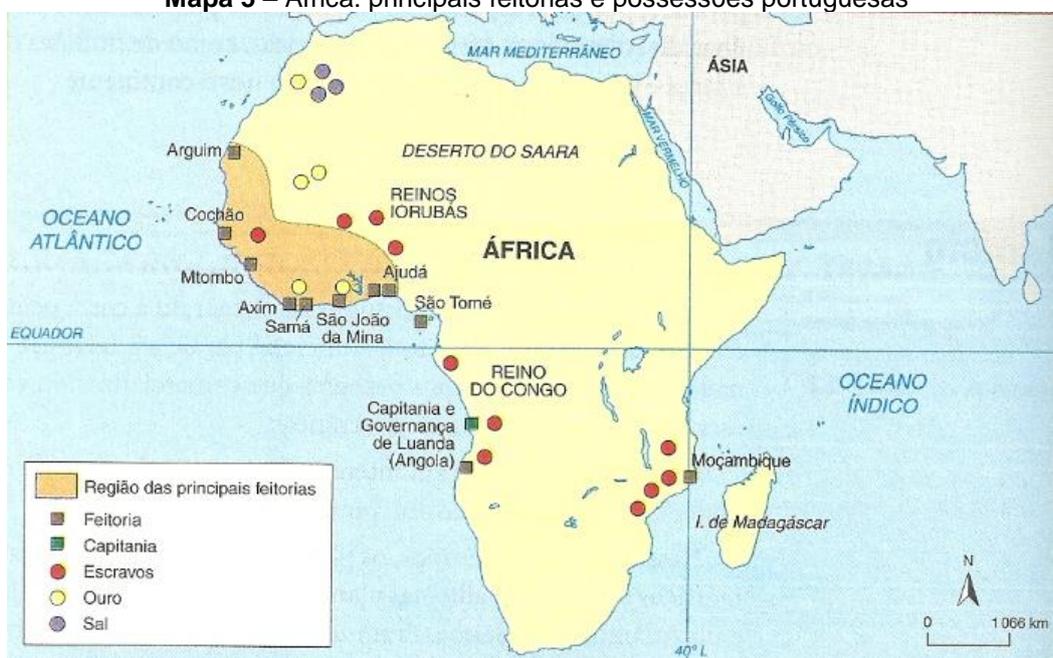
Alberto da Costa e Silva (2002) discorda da afirmação de Paul Lovejoy (2002) a respeito da fragmentação política, pois a política de líderes africanos acompanharam as transformações da escravidão, a qual tornou-se cada vez mais complexa e parte importante para a centralização e aumento de poder dos líderes africanos.<sup>110</sup> Possuir escravos era uma forma de viver com prestígio e significava

---

<sup>110</sup> O contato externo estabelecido pelos africanos com o mundo islâmico influenciou as estruturas políticas no que diz a respeito à maior centralização de poder dos grupos étnicos africanos. Curiosidade: Muitas das vezes os escravos não permaneciam passivos perante a escravidão, como, por exemplo, com esse processo de maior centralização do poder de alguns grupos, quando a

poder político e militar – ou seja, quanto mais escravos aos grupos ou líderes possuíam, maiores seriam os exércitos. Com o exército volumoso, era possível capturar mais escravos. A escravidão na África era essencial para os líderes que queriam obter riquezas e domínio político sob outros grupos. De acordo com o Alberto da Costa e Silva (2003, p. 55), a África foi “[...] um continente sem senhores externos”, ainda no início do século XIX, com exceção a Cabo da Boa Esperança e estabelecimentos portugueses (os estabelecimentos de origem europeia, como apontados no Mapa 5 pagavam aluguéis, tributos ou taxas de comércio aos chefes locais) e sem grandes dimensões territoriais, como se deu no colonialismo.<sup>111</sup>

**Mapa 5 – África: principais feitorias e possessões portuguesas**



Fonte: Atlas da história do mundo. São Paulo: Folha da Manhã, 1995

influência do líder era fraca, como no caso de Sacura – foi o mansa de Mari durante o período de 1285-1300 – seu escravo usurpou o título de mansa e fundou uma elite de ex-escravos governantes.

<sup>111</sup> Sobre o colonialismo, o historiador Alberto da Costa e Silva (2003, p. 63) fez a seguinte afirmação: “[...] a história tem suas ironias” (SILVA, 2003, p. 63). Isso porque, em um movimento da política britânica para proibir a continuação do comércio de escravos e controlar o Atlântico, os europeus ocuparam a África para colonizá-la. Eles depuseram chefes e elites africanas com a ajuda de novas tecnologias e armas (como a pólvora) e destruíram monopólios. Portanto, o “movimento generoso” de acabar com o tráfico de seres humanos, resultou na colonização da África e no mito da “missão civilizadora”. “Missão civilizadora”, entre aspas, por tratar-se de uma ironia, significa justamente essa situação: os europeus interferiram na África para extinguir o tráfico de seres humanos e impor a cultura europeia em contraponto a “barbárie” e “selvageria”, que eles consideravam a cultura africana (eurocentrismo). Nesse movimento, a África foi colonizada, a escravidão continuou, porém, com os europeus escravizando os africanos e com exploração o continente, somado a guerras e mortes. A “missão civilizadora” nada mais foi do que um período contraditório da história mundial.

O argumento de que houve a transformação do conceito de escravidão interna na África a partir das influências externa, ocasionando impactos significativos na estrutura original, partem, sobretudo, dos estudos de consequências demográficas. O historiador Patrick Manning (1998) organizou um estudo sobre outros historiadores contemporâneos sintetizando suas ideias a respeito desse impacto. Os impactos demográficos dizem respeito do contato com o comércio traansariano, mas, sobretudo, pelo transatlântico, quando houve um aumento da demanda de escravizados para a venda. Desta forma, as elites africanas passaram a aumentar cada vez mais as buscas por capturas a fim de atender a essas demandas. O aumento significativo da captura de novos escravizados para atender ambos os comércios compreende-se como algo prejudicial, pois houve uma perda de adultos do sexo masculino para as colônias americanas e do sexo feminino para o comércio árabe. Como resultado, afetou a taxa de natalidade e declínio da população, em outras palavras, causou um desequilíbrio cujo o resultado foi o demográfico. Os historiadores mencionados por Patrick Manning (1998) que defendem essa visão foram Basil Davidson e Walter Rodney. Diferentemente de historiadores como Joseph Miller e John Donnelly Fage, em que defendem que a taxa de natalidade acompanhou as vendas dos escravizados para outros continentes, como também, defenderam a soberania dos líderes africanos ao afirmarem que as estruturas africanas eram poderosas o suficiente para neutralizar impactos negativos, como também, beneficiar desse comércio. O argumento do historiador John Thornton (2003), como já mencionado, vai ao encontro dos argumentos de Joseph Miller e John Donnelly Fage, e acrescenta que os historiadores que destacam as consequências demográficas originam da ideia de que o comércio entre europeus e africanos era desigual, em razão de os europeus possuíam noções comerciais mais bem elaboradas. Essa questão foi compreendida pelo autor como uma questão eurocêntrica.

Como argumento, o John Thornton (2003) afirma que quando os europeus iniciaram o comércio de escravizados junto à elite africana, o continente já convivia com uma estrutura escravista há muitos séculos; portanto, era improvável que eles tomassem decisões irracionais. E sobre os números dos impactos demográficos, ele decretou que são apenas suposições e difíceis de contabilizar.

Porém, Patrick Manning (1998) reforça que além da perda de adultos afetando índices de natalidade, também houve uma transformação nas estruturas

familiares, divisões sociais do trabalho, entre outros. Em outras palavras, a partir do contato de agentes externos na África houve uma transformação total das esferas sociais expandindo para o interior do continente, houve impactos negativos e que ampliaram os conflitos entre as elites africanas em busca de atender tais demandas.

#### **4.1.6 Algumas considerações**

Além dessas divergências entre os historiadores apontadas do que a escravidão e o escravizado representavam no contexto africano e suas possíveis transformações, também não foi homogêneo os modelos de escravidão (doméstica, sob influência árabe e posteriormente, europeia) – mais um argumento para se dizer Áfricas. Percebemos que esse campo da história está em construção; portanto gera debates entre os pesquisadores da área da História e mostra que não há uma história “exata” ou “verdadeira”, e sim, pesquisas e argumentos.

Com este debate historiográfico constatamos que a história da África é complexa e não simplesmente um continente que apenas se destaca por mazelas atuais, constantemente explorada pela mídia. Também vimos que a visão eurocêntrica ainda está presente na produção acadêmica, e ela precisa ser alterada com novas visões que proporcionem rupturas com o eurocentrismo.

Como o objetivo deste material a ser construído como política pública é distanciar-se do eurocentrismo e o trabalho da História como ciência é a discussão sobre fontes históricas, torna-se primordial a exposição de uma fonte que destaque a atuação do africano na História da África. Fontes históricas são documentos que foram elaborados ou produzidos na época dos eventos abordados, a que selecionamos trata-se de Nzinga Mbandi, redigida por Cavazzi (2012). A metodologia<sup>112</sup> utilizada para a construção desse material e a seleção dessa fonte teve como critério não realçar a visão do europeu, mesmo a fonte ter sido redigida por um europeu; desta forma, buscou-se realizar o movimento oposto: realçar os protagonistas de origem africana e suas ações históricas. Por essa razão, a escolha da personagem Nzinga: protagonista feminina e opositora da ocupação e conquista portuguesa na Costa Ocidental da África.

---

<sup>112</sup> O emprego de determinada metodologia ou método é utilizada para auxiliar a construção do caminho de uma pesquisa. Neste material sobre a história da África, por exemplo, foi utilizado o método ensinado pelo historiador Adalberto Marson (1984), em seu texto “Reflexões sobre o procedimento histórico”.

Além de uma fonte histórica, constitui-se em uma narrativa de emancipação. O missionário Cavazzi (2012) esteve próximo de Nzinga e a intenção de utilizá-la para este material é atribuir à História africana ao protagonismo dessa figura feminina e com objetivos de elucidar as relações entre Portugal e a Costa Ocidental da África.

#### 4.1.7 Nzinga Mbandi

Figura 5 – Queen Nzinga Mbande (Anna de Sousa Nzinga)



Fonte: Achille Devéria e colorido por artista desconhecido (National Portrait Gallery, London. Disponível em <<https://www.npg.org.uk/collections/search/portraitLarge/mw150782/Ann-Zingha>> Acesso dia 24 abr. 2019

Nesta seção, iremos expor a história de uma *Ngola* (ou rainha), a Nzinga Mbandi (ou Ginga, Jinga, Zhingha, entre outras variações de seu nome). “Ngola” ou “Angola” é um título de soberania de uma região da costa ocidental, hoje conhecida como República de Angola. A figura 5 é a representação mais famosa de Nzinga feita na Europa durante o século XIX. Nota-se o uso de uma coroa – artefato primordial de soberania, utilizado em um contexto europeu. Porém, devido a presença dos portugueses na região e possíveis influências, é possível a incorporação do conceito de rainha, tal como a coroa para simbolizar a sua



Posteriormente, os seus desafios e conflitos estabelecidos da Ngola com os portugueses no controle do comércio de escravizados na região. A história de Nzinga é de extrema importância para a história africana e a brasileira, pois foi um importante elemento para a construção da identidade angolana durante a independência de Angola no século XX, como também, da identidade americana, principalmente, a brasileira.

Como apontado pelos historiadores Linda Heywood (2018), Vanessa Oliveira (2007), Alberto da Costa e Silva (2002), Jan Vansina (2010) e por Priscila Weber (2011), em 1560, os portugueses desembarcam na costa ocidental africana para a seguinte missão: comercializar escravos para a América Portuguesa, fundar feitorias, estabelecer alianças com os principais líderes africanos e evangelizá-los. Em 1575, o português Paulo Dias de Novais convenceu a Coroa ibérica de ocupar a região para a exploração de supostas minas de ouro e prata – na região congolês – e adquirir escravos *ambundo*<sup>113</sup> de forma irregular (sem o pagamento de impostos). Desta forma, fundaram a “Capitania e Governança de Angola”, baseado no sistema de capitanias hereditárias da América Portuguesa. Essa capitania possuía um vasto território, o qual pertencia ao *Manicongo*<sup>114</sup> e aos *axiluanda*<sup>115</sup> (ou *muxiluanda*, no plural).

A presença e ocupação dos portugueses foi notada por alguns líderes africanos, entre eles, Mani Cassanze.<sup>116</sup> O Mani se opôs contra a presença das tropas de Paulo Dias de Novais, pois essa ocupação atrapalharia seu comércio de escravizados com os são-tomenses. Esse conflito que com isso resultou na derrota das tropas de Paulo Dias de Novais, que resolveram subir em direção ao rio Cuanza. Nesse caminho, foi atacado por outro líder, Ngola a Quiluanje<sup>117</sup> como uma advertência para não continuarem a expansão e ocupação. Paulo Dias de Novais recuou para se fortalecer e foi atacado novamente. Esse conflito resultou na morte

---

<sup>113</sup> “Ambundo” ou “Mbundu” era um povo do centro-norte desta região, falante do idioma quimbundo, do grupo linguístico bantu. De acordo com fontes históricas, entre 1575 a 1590 mais de 50 mil *ambundos* foram exportados para o Brasil em detrimento dos conflitos instaurados (LOPES e MACEDO, 2017).

<sup>114</sup> “Manicongo” ou “Mwen-e-kongo” (“senhor do Congo”) é um título atribuído ao governante máximo dos *bacongos* (do grupo linguístico banto, falantes do idioma quicongo) na região do Congo (LOPES e MACEDO, 2017).

<sup>115</sup> Tratavam-se de povos que se dedicavam a pesca e secagem de peixes e caça às baleias (LOPES e MACEDO, 2017).

<sup>116</sup> Cassanze era avô de Nzinga e por possuir o título de “Mani” trata-se de um chefe (LOPES e MACEDO, 2017).

<sup>117</sup> “Ngola a Quiluanje” ou “Ngola Kiluanje” é a tradução de “homem inteligente/ mestre/ instrutor” no idioma quicongo (LOPES e MACEDO, 2017).

de alguns soldados portugueses e no aprisionamento de outros. E deu início de uma longa guerra a partir de 1579.

Paulo Dias de Novais estabeleceu duas estratégias militar: a primeira foi difundir pânico e violência na população – mortes, saques, queimava as aldeias e os sobreviventes eram escravizados; a segunda foi estabelecer alianças com fortes lideranças africanas para compor seu exército. A guerra traçada pelas tropas de Paulo Dias de Novais e o Ngola eram incertas, sem vitórias definitivas. Em 1589, Paulo Dias de Novais morreu e foi substituído por Luís Serrão, que desembarcou no ano seguinte, em 1590. No seu primeiro ano, Luís Serrão sofreu derrotas pelo Muhongo<sup>118</sup> de Matamba<sup>119</sup> com os imbangalas (ou “jagas”), pelos andogas e pelos congas; suas derrotas prevaleceram até 1597. Logo em seguida, na virada do século XVI para o XVII, os portugueses obtiveram finalmente uma amostra das supostas minas de prata, mas foi constatado que era chumbo. A Coroa desapontada ordenou que apenas comprassem escravos na região.

Pouco tempo depois, os portugueses decidiram construir uma aliança com os imbangalas, pois possuíam interesses em comum: traficar escravos fraudando as taxações de Luanda e os portugueses fraudando o fisco da Coroa. Durante a década de 1610, a aliança estabelecida entre os imbangalas e portugueses resultaram em um aumento da captura de escravos na região sul do rio Cuanza.

Durante essa década e em meio a uma crise, um novo líder africano surge no cargo de uma das principais posições de poder em Ndongo<sup>120</sup>, o Ngola Mbande<sup>121</sup> (ou *Mbande a Angola*). De acordo com a historiadora Linda Heywood (2018), houve contestações de sua legitimidade por parte de alguns meio-irmãos e pelos ambundos devido a sua capacidade em controlar o comércio de escravos e resistir a ocupação portuguesa.

---

<sup>118</sup> Muhongo significa “sábio mestre consumado” de acordo com o idioma quimbundo (LOPES e MACEDO, 2017).

<sup>119</sup> A localização de Matamba fica entre os rios Kwale, Cuango, Cambo e Lucala foi um importante centro de comércio dessa região. Matamba foi constituída pelos imbangalas (“Imbangala” significa “valente” no idioma umbundo – grupo linguístico banto) (LOPES e MACEDO, 2017).

<sup>120</sup> Trata-se de uma antiga região banto, também localizado na atual República de Angola (LOPES e MACEDO, 2017).

<sup>121</sup> De acordo com o historiador Alberto da Costa e Silva (2002), fontes europeias indicaram que a disputa sucessória para essa função fez com que o Ngola assassinasse seu sobrinho – filho de Nzinga Mbande, sua irmã.

O Ngola manteve a paz temporariamente com os portugueses, pois eles frequentavam as feiras em Ndongo,<sup>122</sup> no qual geravam lucros fundamentais para permanecer no poder, fora o intenso controle de tributação do comércio de escravos em seu território, com o objetivo de lutar contra o comércio ilegal. A luta contra o comércio ilegal e tributações abusivas geravam punições severas, causando revoltas em Luanda.

Em 1621, desembarcou João Correia de Souza com o objetivo de dar continuidades aos interesses da Coroa em obter escravos para as conquistas portuguesa. A historiadora Linda Heywood (2018) acrescenta que durante os 25 anos em que Ngola Mbande governou, este foi o período que mais foi vendido escravos (em média treze mil anualmente), com o aumento gradativo conforme os portugueses faziam novas alianças com os líderes locais. A instabilidade do Ngola também aumentava, com a falta de opções militares, obrigando-o negociar com os portugueses para que os ataques contra ele cessassem, buscando preservar as regiões que ainda não foram conquistadas de Ndongo.

De acordo com os historiadores já mencionados, nesse momento, em 1622, Ngola Mbande nomeou sua irmã, Nzinga Mbande como líder da delegação enviada a Luanda, sob o título de “Jinga Bande Gambole: Jinga Mbande, enviada oficial”. Essa delegação tinha como objetivo negociar um acordo de paz com os portugueses, como também debater interesses em comum. O irmão tinha conhecimento de sua capacidade militar e política, e por isso a nomeou como líder da delegação. Nzinga tinha como principal ambição política melhorar a sua posição e influência em Ndongo, como também impedir o avanço português sobre seu reino.

Mas quem foi Nzinga Mbande?

---

<sup>122</sup> Uma das mercadorias que mais chegavam nas feiras de Dongo era a farinha de mandioca da América portuguesa. De acordo com o historiador Luiz Felipe de Alencastro (2000), a farinha de mandioca adentrou o continente africano a partir das técnicas agrícolas e o comércio de escravos, pois valia quatro vezes mais nessas regiões. Foi transportado cerca de 680 toneladas anualmente nesse período. O custo da produção era pouco e serviu como base da alimentação de marinheiros e de escravos na travessia no atlântico.

**Figura 7** - Marvelous warrior is Nzinga Mbande, queen of Ndongo and Matamba in the 17th century (Maravilhosa guerreira é Nzinga Mbande, rainha de Ndongo e Matamba no século 17).



Fonte: The Women Warrior's Project. Disponível em <  
<http://www.kelcidcrawford.com/illustrations-2/>> Acesso: 25 set. 19

Nzinga nasceu por volta do ano de 1582, em Ndongo Oriental, foi filha de Ngola a Quiluanje e de Mbundo Kengela Cacombe. A futura Ngola havia sido educada para governar pelo seu pai, pois possuía descendência imbangala (jaga) e umbundu. Essa descendência foi fator fundamental para que Nzinga fosse instruída, desde juventude, a conciliar esses povos, construindo um reino forte e objetivo (questão primordial para a manutenção do poder). Segundo os historiadores Linda Heywood (2018) e John Thornton (2003), a partir de fontes históricas redigidas por Giovanni Antonio Cavazzi, Nzinga nasceu com o cordão umbilical enrolado em torno do pescoço e por isso, de acordo com as crenças locais Nzinga não teria uma vida normal, como também, essa situação definiria seu caráter. O nome de Nzinga foi dado devido a esse fato incomum, que na raiz quimbundo é derivado de “kujinga”

que significa “virar, envolver”. Para o Giovanni Antonio Cavazzi essa situação do seu nascimento significaria que Nzinga teria um caráter arrogante e orgulhoso.

Giovanni Antonio Cavazzi possuía esse olhar negativo pois tratava-se de um olhar estrangeiro e influenciado pelo contexto da Europa ocidental contra uma figura de liderança feminina que lutou contra a ocupação e exploração portuguesa em seu território. A fonte histórica selecionada para este material é do Giovanni Antonio Cavazzi, porém, trata-se de uma escrita produzida a partir de relatos dos que estavam em 1622 na audiência liderada por Nzinga. Mas antes de lermos essa fonte histórica, é fundamental compreender o contexto de Giovanni Antonio Cavazzi para ter uma maior interpretação do que foi escrito por ele na fonte selecionada.

De acordo com Mariana Fonseca (2011) Giovanni Antonio Cavazzi nasceu em Montecuccolo, atual Itália. Mesmo não possuindo a identidade portuguesa foi autorizado pela Coroa Ibérica sua ida para a região da costa da África ocidental para ajudar nas missões, desde que ele submetesse às leis portuguesa, ao rei de Portugal. Os capuchinhos tinham como objetivo catequizar os africanos, porém, de forma violenta, queimando as representações religiosas de seres espirituais e prendendo os líderes espirituais. Essas ações praticadas pelos missionários geravam inúmeros conflitos religiosos na região.

Giovanni Antonio Cavazzi descrevia os jagas – lembrando que Nzinga<sup>123</sup> também era uma jaga – de forma extremamente negativa ao tê-los como demoníacos, dentro de uma concepção cristã. Todas as religiosidades africanas, as quais eram diferentes de práticas religiosas cristãs, eram consideradas algo inferior e negativo. Vale ressaltar e trabalhar o nosso olhar para compreender o contexto temporal e local desses grupos, sem permitir que a influência e o nossa visão de mundo atual distorça em anacronismos ao estudar outras culturas e religiosidades.

A fonte primária deste material, como já mencionado, foi redigido por Giovanni Antonio Cavazzi (2012) a partir dos relatos dos que estavam presentes em 1622, o texto selecionado é do livro “Descrição histórica dos três reinos do Congo, Matamba e Angola” sob título de “A embaixada de Jinga, em 1622”. Esse livro foi publicado em 1687, em Bolonha, na Itália, junto a outras experiências, fruto de treze anos de Giovanni Antonio Cavazzi nessas localidades. No trecho selecionado da

---

<sup>123</sup> De forma contraditória, Giovanni Antonio Cavazzi comparava Nzinga, mesmo sua descendência jaga, à líderes femininas emblemáticas da história, como Zenóbia, Cleópatra, entre outras.

fonte histórica, há a descrição da audiência com Nzinga, que chegou com seus escravos e todos na sala admiraram-na. Segue o testemunho da época:

[...] Entrou na sala e, vendo colocada no lugar de honra uma cadeira de veludo com enfeites de ouro para o governador e em frente duas almofadas de veludo dourado sobre o tapete, conforme o costume dos príncipes da Etiópia, parou e, sem mostrar embaraço e sem proferir palavra, acenou só com um olhar a uma das donzelas, que imediatamente se deitou no chão atrás de sua senhora, servindo-lhe de cadeira durante todo o tempo da audiência.

Os presentes admiraram, todos pasmados, esta presteza em sair-se bem e a vivacidade de sua inteligência, nunca esperado duma mulher tanta desenvoltura. Usou ela de tal prudência, falando do seu irmão, pedindo paz, oferecendo aliança e tratando com natural desembaraço todo o negócio pela qual se apresentara, que os magistrados e conselheiros ficaram sem palavra. E quando lhe foi dito que Ngola Mbandi teria de reconhecer a Coroa de Portugal com ânno tributo, respondeu que tal condição só se podia exigir duma nação submetida, mas não duma nação que espontaneamente oferecia amizade mútua.

Portanto os portugueses não insistiram sobre este ponto e só pretenderam a restituição dos escravos portugueses e a mútua assistência entre as duas nações contra os inimigos duma ou doutra.

Concluído o colóquio, enquanto o governador a acompanhava, como convinha a uma princesa, para a saída, cortesmente a avisou que a dita donzela ficara ainda no seu lugar e que, portanto, lhe desse licença de se levantar. Mas Jinga respondeu que ali a deixava, não por esquecimento, mas porque não era conveniente que a embaixatriz do seu reino se sentasse pela segunda vez no mesmo assento, e que, não lhe faltando outras semelhantes cadeiras, não se importava com ela nem a queria mais (CAVAZZI. *apud.* SILVA, 2012, p. 226).

Como mencionado anteriormente, porém, torna-se relevante destacar novamente, Cavazzi (2012) possui um olhar estrangeiro e masculino, influenciado pelo contexto eurocentrado, com interesses particulares em escrevê-la tal como lhe foi exposto. É possível notar o olhar masculinizado e influenciado pela visão de mundo europeu quando a fonte nos conta: “[...] Os presentes admiraram, todos pasmados, esta presteza em sair-se bem e a vivacidade de sua inteligência, nunca esperado duma mulher tanta desenvoltura” (CAVAZZI, 2012, p. 226). Em outras palavras, a visão de um europeu, em relação ao lugar da mulher nesse contexto, é estranhado diante de Nzinga: uma mulher, de origem jaga e umbundu, a qual não atendeu aos padrões de comportamento em que eles estavam acostumados e presentes em seu imaginário. Não tratava-se de um gênero “inferior” em relação ao gênero masculino, mas sim, uma mulher com honrarias, títulos importantes em Ndongo e com uma capacidade diplomática respeitável. Provavelmente, houve uma surpresa ao ouvi-la e considera-la “inteligente”, pois esses homens não tinham

contato direto com mulheres que assumissem tal posição na Europa, durante o século XVII.

Vale ressaltar que na Europa havia figuras femininas em cargos de suma relevância em Portugal e com ações históricas que foram marcantes, como, por exemplo, as rainhas. Porém, de acordo com Margarida Sobral Neto (2001), a grande maioria das mulheres estavam sujeitas às figuras masculinas. Grande parte das mulheres que viviam na Europa nesse contexto estavam diretamente envolvidas com códigos de modelação e padronização de comportamentos, valores e costumes definidos pelo Estado e pela Igreja. Desta forma, as que não atendiam aos padrões de comportamento exigidos pelos homens ligados a essas duas instituições (Estado e Igreja) estavam sujeitas a penalizações.

O padrão e modelação do comportamento feminino na Europa estava presente no imaginário desses homens em sua estadia na África, distanciando totalmente ao presenciar a postura de Nzinga: uma mulher (sem o padrão feminino europeizado) e africana (que também fugia do estereótipo africano de “não-civilizado”). Portanto, a partir da fonte, podemos observar que o espanto descrito – “[...] os magistrados e conselheiros ficaram sem palavra” (CAVAZZI, 2012, p. 226) – reflete uma concepção do gênero feminino em que não estavam acostumados.

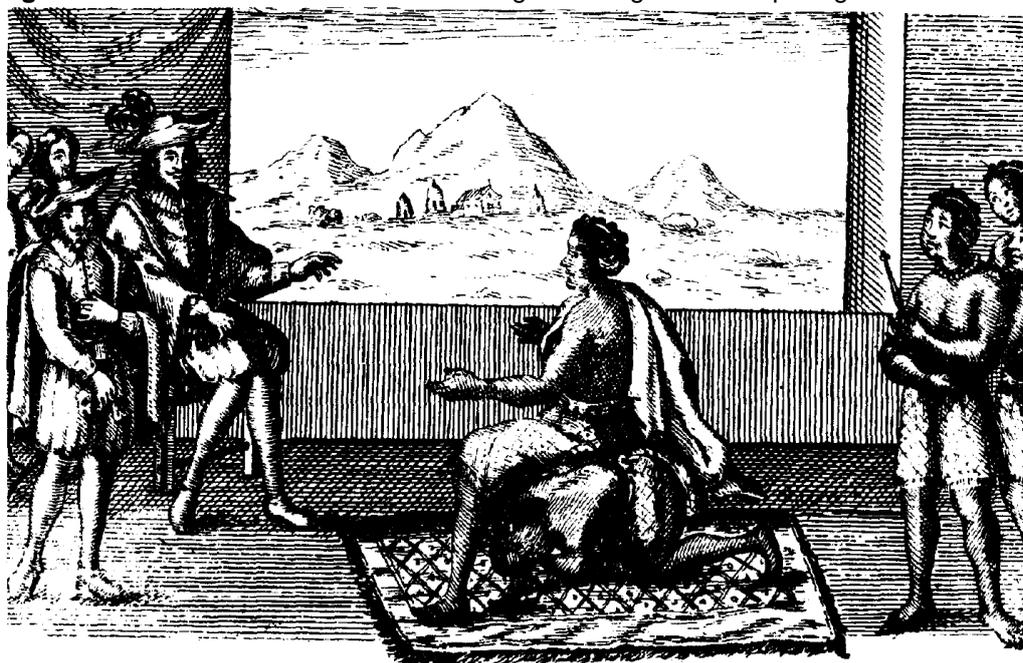
Também é possível observar que ao tratarem sobre uma diplomacia política com os africanos de Ndongo, os africanos foram os protagonistas históricos, contradizendo autores eurocêntricos em que afirmaram o europeu como os verdadeiros e únicos protagonistas da história. O argumento para a afirmação sobre o protagonismo histórico dos africanos é comprovado no momento em que os portugueses solicitaram ao Ngola a legitimação com tributos à Coroa portuguesa, declarando-se como vassalos. Para isso, a resposta de Nzinga foi precisa: “[...] tal condição só se podia exigir duma nação submetida, mas não duma nação que espontaneamente oferecia amizade mútua” (CAVAZZI, 2012, p. 226). Como não havia submissão política aos portugueses, eles tiveram de acatar tal argumento. Dando continuidade à audiência em apenas assuntos de interesses em comuns, como o comércio de escravos e as alianças contra inimigos locais, entre outros.

A respeito de sua escrava, a qual foi utilizada como acento e abandonada a seguir, podemos interpretar como um comportamento simbólico que expressou *status* e prestígio, ou seja, ostentar escravos caracterizava poder. É possível observar no momento em que, ao ser questionada pela escrava permanecer no

mesmo lugar, ela afirmou que não foi por esquecimento, mas sim, “[...] porque não era conveniente que a embaixatriz do seu reino se sentasse pela segunda vez no mesmo assento, e que, não lhe faltando outras semelhantes cadeiras, não se importava com ela nem a queria mais” (CAVAZZI, 2012, p. 226).

Nzinga também retornou dessa audiência batizada na religião cristão e com um novo nome, Ana de Sousa. Apesar de muita resistência, o batismo foi realizado de forma estratégica: obter apoio comercial e com isso mais poder. Ela manteve todos os ritos e práticas religiosas em que ela estava inserida.

**Figura 8** – A audiência da embaixadora Jinga com o governador português de Luanda



Fonte: SILVA, Alberto da Costa e. **Imagens da África**. Editora Companhia das Letras, 2012. p. 225.

Foi possível observar, a partir do relato da fonte de Giovanni Antonio Cavazzi (2012), a importância da figura de Nzinga como líder feminina da delegação para decretar o acordo de paz, como também, estrategista política. A partir de agora, iremos perceber que Nzinga também era uma importante estrategista militar, pois apenas dois anos após essa audiência, ela reapareceu como conquistadora de Ndongo, ou seja, a nova Ngola e também Muhongo de Matamba. Mas como? Calma que a história é um pouco longa.

De acordo com Alberto da Costa e Silva (2002) e Linda Heywood (2018), a região do Congo passava por momentos de instabilidades e conflitos, porque as relações comerciais no Porto de Luanda estavam cada vez mais se expandindo para o interior do continente africano, ocasionando a perda de controle das taxações de

mercadorias e de escravos. Isso fez com que pequenos grupos crescessem, tendo dificuldades de manter o controle da expansão desse comércio e gerando conflitos.

Nesse contexto de instabilidade, Nzinga aproveitou esse momento para arquitetar um golpe contra Ngola, seu irmão. Essa teoria também tem divergências: alguns historiadores acreditam que ela deu veneno para o Ngola, enquanto outros afirmam que ele havia cometido suicídio por decisão de outros líderes pela sua falta de controle, desta forma, ela tinha sido indicada como sua sucessora.

Alberto da Costa e Silva (2002) citou o historiador Joseph Miller, o qual argumentou que Nzinga não era a sucessora para a nova Ngola, pela falta de legitimidade: por ser mulher e por não ter linhagem – sua mãe era escrava e tal fato iria contra a tradição dos andongas. Nesta perspectiva, o sucessor seria o filho de seu irmão, mas, de acordo com o historiador Joseph Miller, ela havia assassinado o sobrinho e todos os demais concorrentes ao cargo.

Alberto da Costa e Silva (2002) cita o Adriano Pereira em sua crítica no argumento de Joseph Miller de que não houve contestações por Nzinga ser mulher, pois ela possuía uma posição social e de prestígio suficientemente para assumir o cargo de Ngola. Foi considerada pelos andongos como sagrada e pelos seus inimigos como intocável. Ser filha de escrava também não era tido como problema, pois entre os congos, todos os líderes antecessores também eram filhos de escravas, somado a isso, sua mãe, Kengela, era escrava de origem nobre.

Houve resistência por parte dos macotas<sup>124</sup> em relação a sua linhagem e tradição. Diante dessa desavença, Nzinga estabeleceu diversas redes de apoios com outros grupos étnicos, fora os andongos, também os escravos quizicos,<sup>125</sup> que optaram por Nzinga como a nova Ngola, como também, converteu-se aos ritos religiosos dos imbangalas para obter o apoio necessário.

Por parte dos ambundos também houve resistência por Nzinga ser mulher, porém, como estratégia e para não gerar conflitos contra sua ascensão, Nzinga passou a “se vestir e comportar como homem” como afirmado pelo historiador Alberto da Costa e Silva (2002), pois lutava como soldado à frente de seu exército.

---

<sup>124</sup> Macotas são orientadores ou assessores no “reino” de Bailundo ou “Mbalundu” (LOPES e MACEDO, 2017).

<sup>125</sup> “Quizicos” ou “kijiko” são escravos “reais” (SILVA, 2002).

Provavelmente, devido os espantos dos europeus ao se depararem com os padrões de comportamento de Nzinga, “tornar-se um homem” seja fruto de sensacionalismos. Nzinga assumiu um lugar, que para o contexto europeu era incomum, mas na África subsaariana era comum mulheres guerreiras. Como também, nos campos de batalha não era possível assumir uma espécie de padrão de “comportamento feminino”, este imposto pelo imaginário desses homens.

Relatar sobre o gênero feminino das africanas era algo que esses homens, oriundos de uma cultura ocidentalizada, não estavam familiarizados, mas sim, esperavam certa incapacidade. Ao se depararem com Nzinga e seu protagonismo, os quais, dentro de seu imaginário, não deveria, abre-se espaço para o espanto e contestações. Priscila Weber (2011, p. 98) faz uma importante afirmação e que também resume essa questão: apenas se tratava de uma “[...] mulher que possuía poder, tanto por sua personalidade voraz, altiva e dissimulada, que apavora estes observadores e escritores de uma África que estava em mãos dos da terra e, segundo eles devia estar em mãos dos fidalgos”.

De acordo com Alberto da Costa e Silva (2002), esse movimento fez com que Nzinga instaurasse uma nova tradição de líderes femininas, que permitiram suas ascendentes, como netas e bisnetas fossem as próximas Ngolas. Como, por exemplo, nos anos seguintes de sua morte, sucederam sua irmã, D. Bárbara (1663-1666), Verônica I (1681-1721), Ana II (1741-1756), Verônica II (1756-1758), Ana III (1758-?).

Desta forma, assumindo como a nova Ngola e possuidora de uma rede de apoio, colocou em prática seu projeto político: acabar com os conflitos em Ndongo, estabelecer a paz com os portugueses e regulamentar o comércio de escravos em Luanda. Em relação aos portugueses, a estratégia de converte-se ao cristianismo não fez com que eles comercializassem armas de fogo para seu exército e exigiam que devolvessem os soldados do grupo quimbares. Esses soldados buscavam refúgio a Nzinga devido as condições de vida com os portugueses, desta forma, resultava no aumento de seu exército.

Portanto, diante dessas divergências, o acordo de paz exposto na fonte histórica em relação à audiência realizada em 1622 foi rompido e Nzinga se preparou para a primeira estratégia: estabelecer mais alianças, desta vez, com Kaza, chefe dos imbangalas, casando-se com ele, participando de ritos religiosos e aderindo a técnicas de batalha. Segunda estratégia foi enviar macunzes

(mensageiros) à Luanda para convencer a população escrava e livres a passarem para seu lado; desta forma, os portugueses ficaram sem mão-de-obra escrava e sem parte de seu exército.

Diante dessa situação, os portugueses também buscaram alianças junto a Ari Quiluanje, filho caçula do primeiro Ngola, constituindo um grande exército. Porém, Nzinga possuía muitos espiões e nada passou despercebido. Foi nesse momento que a Ngola resolveu atacá-los, matando o capitão, alguns os soldados, portugueses e escravos.

Os portugueses passaram a se organizarem e traçarem operações militares contra Nzinga que se via cada vez mais pressionada pelos avanços das tropas portuguesas. Nzinga buscou refúgio junto ao Kaza e passou a enviar mensageiros para um novo acordo de paz, pois necessitava de tempo para reconstruir seu exército e se manter no poder. Não houve acordo, e apesar dos portugueses terem conseguido capturar as duas irmãs de Nzinga, Cambo e Funji, não conseguiram derrotá-la. Em 1629, reconheceram que sua captura seria um plano impossível.

**Figura 9** - Inimiga dos portugueses, de Salvador de Sá e dos brasílicos em Angola, Jinga (1582-1663), a grande guerreira africana, segue com seu séquito de músicos, favoritas e oficiais, portando arco e a machadinha dos jagas.



Fonte: ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O trato dos viventes**: formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo, Companhia das Letras, 2000, s/p.

Em 1640, os portugueses se preocuparam com um novo conflito, a ameaça holandesa que vieram para ocupar Luanda e controlar o comércio de escravos vendidos para o nordeste da América Portuguesa – que os holandeses haviam invadido durante o século XVII. Nzinga buscou construir uma aliança com os holandeses e com o representante Pieter Moortamer. Esse plano resultou em benefícios em relação ao comércio de escravos em Matamba e obtenção de armas de fogo para seu exército. Porém, sua influência e poder continuavam instáveis diante de tantos conflitos; desta forma, colocou em prática uma nova estratégia para

ascender novamente, agora com a nova muhongo de Matamba: aproveitou a crise política, dominou o exército e capturou a antiga muhongo como escrava.<sup>126</sup>

Apesar de Nzinga ter de lidar com alguns opositores em relação à falta de linhagem ambundo, a Ngola, e, agora a nova muhongo, reconstruiu seu poder militar, legitimidade e tributos no comércio. Nzinga impôs mudanças nas rotas de tráfico de escravos, expandindo seu poder territorial, tornando-se a maior comercializante de escravos, criando um novo porto entre os vales Wanba e Cambo, conhecido como “jingas” no século XVIII.

Nzinga, a Ngola em Dongo e Muhongo de Matamba, com seu poderoso exército e grande estrategista política e militar fez com que os portugueses concordassem com todas as imposições em relação ao comércio de escravos e demais mercadorias. Nzinga buscou estabelecer a paz definitivamente com os portugueses, de forma pacífica, retomando a religião cristã e solicitando missionários ao Vaticano.

Em 1661, quando Nzinga atingiu 81 anos, construiu igrejas cristãs; porém, converteu apenas 2% da população ao cristianismo. Logo em seguida, Nzinga adoeceu e recorreu a curandeiros tradicionais e à fé cristã, porém, sem sucesso de cura, ocasionando sua morte. No dia 17 de setembro de 1663 ocorreu seu funeral, o qual foi composto por elementos do cristianismo em união à tradição ambundo-imbanga, com orações, danças, músicas por instrumentos abundos. A sua tumba ficou repleta de tecidos e joias.

#### **4.1.8 Nzinga Mbandi e sua influência post-mortem**

De acordo com Linda Heywood (2018), diferente do que o imaginário europeu daquela época a descrevia, Nzinga foi fonte de inspiração para a formação da identidade e construção da memória histórica afro-brasileira. Sua representação está nas religiões de matriz africana, nos festejos das congadas – representada como guerreira feroz, coroada durante o cortejo e com danças típicas – nos maracatus, nos cucumbis, no folclore brasileiro, entre outros. Nzinga também está presente nos enredos de escola de samba, em que a imagem de sua bravura é lembrada, associada com a luta pela conquista das mulheres e da população negra.

---

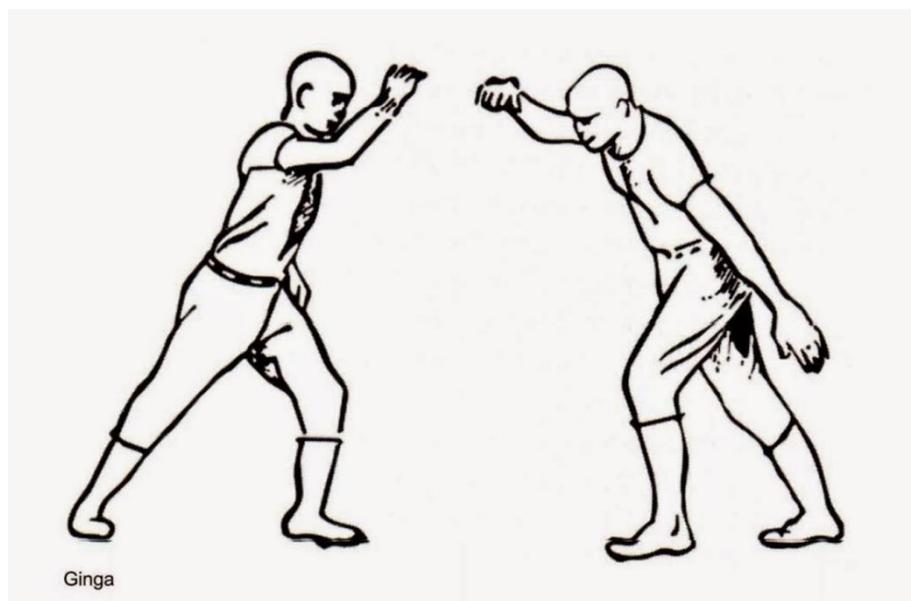
<sup>126</sup> Depois, para que não houvesse oposições e melhor se adequar a Matamba, deu um título político a antiga muhongo e considerou-a como sua irmã (SILVA, 2002).

No carnaval carioca de 2015, a escola de samba Acadêmicos do Dendê teve em seu enredo as seguintes estrofes em sua homenagem:

“[...] Valente! Rainha negra vai lutar/ Pela defesa do povo contra a colonização/ O homem e sua ambição/ É o senhor dos grilhões/ Lá vem jinga de Angola. / No rufar do seu tambor... Ô ô/ Filha de um grande guerreiro/ A senhora dos terreiros/ Foi a luta e se vingou/ É Nzinga! / Quilombola de Matamba/ É Angola é Luanda... É África/ Uniu a raiz africana, por uma nação soberana / O atabaque ecoou, e ela festejou/ Sua volta a religião/ Tem dendê no candomblé/ Tem cultura nesse chão” (FILHO, PRATES e MEINERSM, 2015).

A capoeira também teve como fonte de inspiração a história de Nzinga. O movimento de base, a “ginga” ou “gingado”, faz referência ao seu nome e aos treinamentos que seus soldados recebiam antes dos conflitos. Como também, no contexto da origem da capoeira, quando o Brasil era uma colônia de Portugal, diversas identidades africanas se reuniam contra a extrema violência que os escravizados sofriam.

**Figura 10** - Sequência do curso de capoeira regional do mestre Bimba



Fonte: Escola de Capoeira Ginga dos Ventos. Disponível em <<http://escoladecapoeiragingadosventos.blogspot.com/>> Acesso dia 29 abr. 2019

Já no século XX, no contexto das lutas pela independência de Angola e a construção do Estado-Nação, a representação de Nzinga estava envolvida como referência histórica, dada como heroína nacional na luta contra o regime colonial português. Após a conquista da independência de Angola em 1975, o governo angolano buscou preservar a sua memória por meio de publicação de poemas, livros e como também elemento unificador da identidade de Angola. Há um monumento

histórico – o qual também considera-se como uma fonte de análise histórica – em homenagem a Nzinga em Luanda, atual capital de Angola.

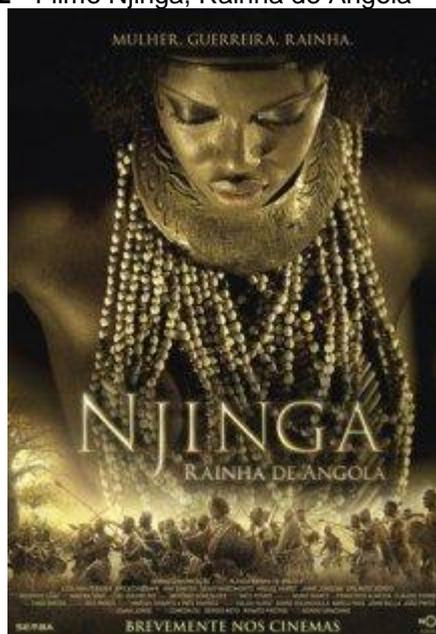
**Figura 11** - Queen Njinga Mbande



Fonte: Erik Kristensen. Disponível em  
<<https://www.flickr.com/photos/44504567@N00/132000813>> Acesso dia 29 abr. 2019

Em 2013, em comemoração ao 350º aniversário de morte de Nzinga, teve o lançamento do filme “Jinga, rainha de Angola”, com a participação de Lesliana Pereira (Miss Angola 2008) no papel principal como Nzinga. Tal como o monumento de Nzinga é considerado como fonte de análise histórica, a representação de Nzinga de forma cinematográfica também enquadra-se como fonte de estudo.

**Figura 12** - Filme Njinga, Rainha de Angola



Fonte: Filmow. Disponível em <<https://filmow.com/njinga-rainha-de-angola-t86968/>> Acesso dia 29 abr. de 2019.

A figura feminina de Nzinga como heroína nacional também foi acrescentada a uma lista das mais importantes líderes femininas da África da UNESCO e ganhou uma representação de sua história em formato de quadrinho na série “Mulheres na História Africana” destinada às escolas.

**Figura 13** – Njinga a Mbande: Rainha do Ndongo e do Matamba



Fonte: UNESCO - Biblioteca Digital. Disponível em <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230931>> Acesso dia 25 abr. 2019

A história de Nzinga também foi incorporada e utilizada como figura de empoderamento pelo movimento negro e feminista, como símbolo de resistência antirracista e anticolonial. Atualmente, Nzinga é tomada como inspiração principalmente pelo movimento de feministas negras, que, além de lutarem por equidade entre homens e mulheres, também denuncia a exclusão de mulheres negras devido ao racismo em diversos outros movimentos sociais.

#### **4.1.9 Considerações**

Diante dessas histórias das Áfricas, foram expostos conceitos em torno deste recorte pelos quais percebemos que o debate entre os historiadores é divergente. A partir da fonte histórica de Cavazzi (2012), foram expostos elementos fundamentais para os questionamentos frente ao racismo brasileiro. Deste modo, questionar os autores que estão presos ao eurocentrismo, como também preconceitos atuais na sociedade, como àquele sofrido por Rodrigo França no *reality Big Brother Brasil*, é fundamental na construção de uma educação e sociedade mais justa.

A história da África faz parte da história nacional brasileira, pois foi um elemento primordial na formação da identidade e da construção cultural da nação. Percebemos que a história não é uma narrativa continua, exata e cronológica, e por isso o objetivo desse material foi a desconstrução de padrões europeu ao trabalhar o tema África, tema este, que ainda está em constante construção pela pesquisa. Para a finalização, seguem as palavras do historiador Alberto da Costa e Silva (2003, p. 240):

A história da África é importante para nós, brasileiros, porque ajuda a explicar-nos. Mas é importante também por seu valor próprio e porque nos faz melhor compreender o grande continente que fica em nossa fronteira leste e de onde proveio quase a metade de nossos antepassados. Não pode continuar o seu estudo afastado de nossos currículos, como se fosse matéria exótica. Ainda que disto não tenhamos consciência, o obá do Benim ou o angola a quiluanje estão mais próximos de nós do que os antigos reis da França.

Trazer tal representatividade histórica em torno da figura histórica da Ngola (ou rainha) Nzinga e a consciência de que estamos muito mais próximos dos “reis” e “rainhas” africanas contribui pela luta de desconstrução de padrões eurocêntricos e machistas, infelizmente, ainda presentes em nossas escolas.

Portanto, além de expor a História da África, também é exposto o protagonismo histórico de uma mulher africana, contrariando inúmeras permanências de estereótipo de gênero e racial nas sociedades do século XXI.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação foi realizada uma reflexão histórica e preposição sobre a política de ação afirmativa, considerada como política pública educacional, pela implantação da Lei nº 10.639 sancionada em 2003, no sentido de ser essa lei uma forma de reparação simbólica por realçar as contribuições dos africanos e de suas respectivas culturas na formação histórica do Brasil e dos brasileiros. Implicitamente, essa análise pressupõe que o Estado brasileiro assumiu sua participação histórica na discriminação racial de africanos e afro-brasileiros ao longo de sua história, ao executar a lei nº 10.639/03 no território nacional.

A obrigatoriedade da História e cultura africana e afro-brasileira no ensino de história constitui-se como uma proposta de uma educação antirracista, emancipação e superação das condições históricas de exclusão e opressão a partir do rompimento do ensino eurocêntrico. Foi por meio da educação que se instauraram alguns dos métodos de superação das conjunturas racistas presentes na sociedade brasileira: a valorização da História e cultura da África e dos afro-brasileiros na promoção justiça social (conquista de direitos sociais, civis e culturais) e da diversidade e respeito às inúmeras identidades oriundas do continente africano e presentes no Brasil, como foi possível identificar por meio das Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (2005).

O trabalho para o rompimento do ensino constituído pelo eurocentrismo ao longo dos séculos é complexo. Como apontado no primeiro capítulo desta dissertação, o ensinar história no Brasil a partir do século XIX – especificamente, em 1838, quando foi incluída a disciplina história no currículo escolar durante a reestruturação do Colégio D. Pedro II, na Corte da cidade do Rio de Janeiro – partiu da concepção de uma história exata, factual, cronológica, com destaque a personagens considerados como heróis nacionais, visando o projeto ideológico e civilizatório, e fomentado com valores cívicos e nacionalistas.

Esse projeto civilizatório exercido sob o ensino de história visava também a manutenção de uma elite intelectual e política, os quais os homens brancos, considerados como civilizados, possuíam o fardo de levar a nação rumo a uma ideia de progresso. Tratava-se, para utilizarmos os termos de Alencastro (1987), do “fardo dos bacharéis”.

A estreita relação entre o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) com a concepção de história a ser ensinada nas escolas permitiu a cristalização da tópica retórica de que o brasileiro seria a mescla das três raças: a indígena, a africana e a europeia. Nesse caso, a participação do europeu (português) foi destacada como o motor principal – como apontado por Von Martius (1844) – e também para impedir uma ruptura com a herança cultural portuguesa. Em outras palavras, possuíam como objetivo fomentar uma identidade homogênea por meio da defesa das continuidades das terras lusitanas no Brasil.

Essa tarefa estabelecida, primeiramente aos membros do IHGB e nas escolas imperiais, e, posteriormente, nos contextos da primeira república e depois no regime militar, fundamentou a exclusão da contribuição cultural e social dos africanos e dos indígenas na construção da identidade nacional brasileira. As inúmeras contribuições culturais oriundas das diferentes identidades africanas e indígenas presentes no território nacional foram desconsideradas e tidas como obstáculos no caminho rumo a um progresso brasileiro sob o signo eurocêntrico. A realização dessa tarefa foi se solidificando pelo ensino de história, cujos manuais didáticos de história instrumentalizaram tal ideal do século XIX à primeira década do século XXI.

Portanto, se constatou que desde a inclusão da disciplina história no currículo escolar, a sua função enquanto ensino esteve atrelada a projetos políticos de acordo com contextos sociais e políticos. Em outras palavras, confirmou-se que determinados marcos da história nacional estiveram vinculado à produção de conhecimento histórico a ser ensinado, e isso por meio de elementos observáveis nos manuais didáticos. Essa análise permitiu a visualização e comparação das práticas do ensino de história em diferentes contextos nacionais, como suas inter-relações, continuidades e propostas de rupturas, como se deu a partir da década de 1980, com o fim da ditadura civil-militar e processo de redemocratização.

A História da África e dos africanos foi desatrelada da História do Brasil e dos brasileiros, e não apenas nas disciplinas escolares e nos livros didáticos, mas também na ausência de políticas de ação afirmativa e em debates políticos contribuindo para a sua invisibilidade. Como efeito, nota-se que os afro-brasileiros tiveram um apagamento de suas histórias, tradições e identidades ao longo dos séculos.

Mas tal exclusão das contribuições culturais e sociais das identidades africanas e indígenas, somado ao fortalecimento da História da Europa, como um ideal a ser seguido, trouxe, como efeito, questionamentos pertinentes. Apesar de outras tentativas de trazer à tona tal apagamento histórico, neste trabalho foram destacadas as propostas de ensino de história ensejadas durante a década de 1980, no contexto do fim do regime militar e da redemocratização. A que tudo indica, esse período foi um marco para o ensino de história, pois nele ocorreu uma constituição do campo científico sobre o ensino de história, que propôs a ruptura do ensino de história dito tradicional (exato, factual, cronológico, eurocêntrico, repleto de propagandas nacionalistas, entre outros) para a consolidação de um ensino e de uma escola como ambiente de lutas rumo à conquista de direitos, valorização das diferentes culturas e identidades regionais que compõem o Brasil, de desenvolvimento do senso crítico e de conscientização do aluno como sujeito histórico a partir de sua formação como cidadão inserido em uma sociedade democrática.

Portanto, na década de 1980, com o aumento dos movimentos sociais e novas políticas estatais, buscou-se romper essa tradição no ensino de história, chegando atualmente à obrigatoriedade do ensino da História e cultura da África e afro-brasileira pela lei nº 10.639/03. Deste modo, defendeu-se que o ensino de história inclua sujeitos históricos que até então estavam apagados da história e da memória histórica, trazendo-lhe uma concepção de história bem distinta daquela ensinada no século XIX e durante grande parte do século XX.

Contudo, mesmo com os devidos esforços, por meio da revisão bibliográfica, atestou-se a hipótese de que as divergências historiográficas, assim como as suas contribuições na formação do território brasileiro a partir da história da África subsaariana e das influências e transformações da escravidão africana são pouco contempladas nos livros didáticos. Em alguns livros didáticos, notou-se a permanência de conteúdos textuais com estereótipos negativos, conceitos oriundos de uma narrativa colonial e europeia, anacronismos, imprecisões, discrepância em relação ao número de páginas entre a História da Europa com a História da África, juízo de valores, excessiva abordagem a respeito da História do Egito como forma de cumprimento da lei nº 10.639/03, historicidade africana vinculada aos dominadores europeus e uma bibliografia desatualizada. Essas questões apontadas nos livros didáticos prejudicam a aprendizagem dos alunos na disciplina história, os

quais tendem a fortalecer uma ideia de hegemonia da história do continente africano, passividade dos sujeitos diante dos europeus e no processo de comércio de escravizados, estímulos ao anacronismo e juízo de valor a partir de padrões morais da atualidade.

Os livros didáticos, conforme os conteúdos textuais apresentados demonstraram dificuldades na efetivação da lei nº 10.639/03, ou seja, não se efetivou uma virada epistemológica nessa política de ação afirmativa. Por outro lado, a lei nº 10.639/03 gerou estímulos positivos. O efeito positivo, com a implantação dessa política, estendeu-se para a área da pesquisa. Com os novos desafios instaurados para a efetivação da lei nº 10.639/03 nas escolas, cresceu a demanda por investigações em torno desse tema; e, desta forma, houve um crescimento do número de congressos, Programas de Pós-Graduação, núcleos de pesquisas, revistas científicas, entre outros, para a devida efetivação de um ensino mais justo e no desprendimento de narrativas eurocêntricas e colonialistas. Nesta perspectiva, as Áfricas estão em destaque.

Defende-se que o debate historiográfico necessita ser trabalhado em sala de aula, pois não houve um consenso racional sobre uma determinada explicação histórica sobre as Áfricas, os africanos e as diferentes exposições conceituais sobre a escravidão no período do século IV ao século XVIII. Nesse sentido, convém que o livro didático exponha os conflitos historiográficos e tensões históricas a fim de desenvolver uma consciência histórica, uma vez que, possivelmente as representações sobre o passado exposto nos livros didáticos se cristalice em uma concepção de história, como também, a compreensão da atualidade. Pelas palavras de Rüsen (2010), é esse processo que estabelece a memória histórica.

Foi exposto aqui, de uma perspectiva histórica, que a disciplina história no Brasil não expõe a percepção do “outro” nos livros didáticos, evidenciando apenas a leitura dos vencedores. Por isso, o objetivo central desta dissertação foi buscar ir além de exposição de problemas que envolvem os resquícios de um ensino pautado no eurocentrismo, ao trazer delimitada uma proposta de construção e de exposição de um futuro material didático a ser escrito. Ensejou-se que tal proposta para a construção de material didático seja voltado para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, com base na última versão de 2018 da proposta curricular, vinculada pelo Estado, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Identificou-se que as propostas expostas pela BNCC têm como intenção do cumprimento da lei nº

10.639/03, porém, não efetivada quando apontados os tópicos necessários a serem trabalhados. Notou-se o excessivo conteúdo a respeito da Europa, explicitado com recortes temporais e regionais, diferentemente acontece quando o tema é África. Nesse caso, os recortes necessários ficam subjetivos, exceto no caso do Egito Antigo, uma vez que foi realizado seu recorte local e temporal.

Entende-se que o livro didático é um instrumento de vínculo entre professor e aluno na construção do saber histórico e formação da memória histórica. Nesse sentido, o conhecimento exposto buscou estabelecer uma relação entre professor e aluno de forma que não os distanciam. Deste modo, uma proposta de construção e de exposição de um futuro material didático a ser escrito foi exposta no quarto capítulo. A sua construção orientou-se em uma síntese do debate historiográfico em que envolveu os principais historiadores contemporâneos – apresentado no terceiro capítulo e tido como base – por meio de uma linguagem didática e que se inicie com os conteúdos significativos.

Foi realizado o trabalho com conceitos e noções, como também suas possíveis transformações e compreensões. O trabalho com conceitos e noções presentes na historiografia africanista foi fundamental para a proposta de ensino temático, no sentido de colocar o “outro” em posição de destaque, ou seja, defender o protagonismo dos africanos em sua própria história: a História da África a partir do recorte temporal, século XVII, e regional, Costa Ocidental, especificamente, Ndongo. A fonte histórica sobre Nzinga Mbandi e redigida por Cavazzi (2012) sobre a audiência em que a futura Ngola foi nomeada como líder da delegação para negociar o acordo de paz com os portugueses em Luanda em 1622 teve o tratamento metodológico de Marson (1984) e com esses recortes estabelecidos revelam a concepção de história utilizado: a nova história cultural. Essa concepção histórica parte da micro história – elucidado na fonte histórica – para a macro história, revelando possíveis compreensões a respeito do fenômeno da escravidão e suas possíveis transformações conceituais.

Foi compreendido que a fonte histórica tem papel primordial na construção do saber histórico, tanto como instrumento de pesquisa, quanto em sala de aula. Desta forma, buscou-se defender a ideia de levar o aluno ao Ateliê da História para a reconstrução dos fatos por meio da análise de fonte e exposição historiográfica. Esse procedimento de reflexão da memória histórica e construção do saber histórico permitem que os alunos compreendam e valorizem o processo de

formação das identidades nacionais e construção da nação, tendo acesso às diferentes culturas e histórias que os formaram.

Constatou-se que a exposição do debate divergente – que compreendemos como necessários ao trabalhar na disciplina história – possibilita o ensino da História e cultura da África e dos africanos, sob tutela da lei nº 10.639/03. Sobretudo, contribui para a desconstrução de padrões e visões eurocêntricas presentes no ensino de história, apresentando-lhes os africanos como sujeitos de sua própria história. Tal argumento – africano como sujeitos de sua própria história – foi explicitado ao referir o movimento de resistência de várias lideranças africanas contra os portugueses em busca de comércio irregular, exploração e colonização.

O conteúdo a respeito do movimento de resistência dos africanos contra a missão portuguesa também teve como objetivo não fortalecer uma espécie de história masculinizada, ou seja, a história mundial sob ação unicamente masculina. A seleção da fonte e a narrativa histórica de Nzinga Mbandi quebram preconceitos de que as mulheres não atuaram no movimento histórico mundial. O protagonismo feminino elencado como parte do material didático rompe estereótipos de gênero e raciais, principalmente pelo fato de que, além de se tratar de uma atuação histórica de resistência no continente africano, essa resistência foi liderada por uma mulher com títulos de soberania, comandante de um exército, estrategista militar e política.

Ensejar o protagonismo histórico a Nzinga Mbandi foi uma forma de dar visibilidade à atuação da mulher africana para ajudar a cristalizar uma consciência histórica a partir da exposição historiográfica da experiência de Nzinga em Ndongo e os demais locais da proximidade, para a formação da memória histórica. Isso tende a permitir que os alunos articulem e estabeleçam suas identidades, sobretudo o aluno afrodescendente, tendo acesso ao conhecimento de um passado que ficou mal compreendido e desfigurado pelo estímulo ao eurocentrismo. Esse movimento também tende a desenvolver critério para compreensão de sua realidade e, conseqüentemente, visar que alunas e alunos se identifiquem como sujeito de sua própria história.

## 6 FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### FONTES IMPRESSAS:

CADORNEGA, Antônio de Oliveira de. História Geral das Guerras Angolanas: O harém da rainha Jinga. *In*: SILVA, Alberto da Costa e (Org.). **Imagens da África**. 1. ed. São Paulo: Penguin & Companhia das Letras, 2012, p. 242.

CAVAZZI, Giovanni Antonio. Descrição histórica dos três reinos do congo, Matamba e Angola: A embaixada de Jinga, em 1622. *In*: SILVA, Alberto da Costa e (Org.). **Imagens da África**. 1. ed. São Paulo: Penguin & Companhia das Letras, 2012, p. 226-227.

EQUIANO, Olaudah. A interessante narrativa da vida de Olaudah Equiano, ou Gustavus Vassa, o africano: Os ibos. *In*: SILVA, Alberto da Costa e (Org.). **Imagens da África**. 1. ed. São Paulo: Penguin & Companhia das Letras, 2012, p. 284-285.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABIB, Pedro. **Capoeira angola**: cultura popular e o jogo dos saberes na roda. Salvador: EDUFA, 2004.

ABREU, João Capistrano. **Capítulos de História Colonial**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1988  
 \_\_\_\_\_. A economia política dos descobrimentos. **A descoberta do homem e do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

ALAGOA, Ebiegberi.J. **Do delta do Níger aos Camarões**: os Fon e os Ioruba. História Geral da África – UNESCO. Vol. V. Brasília, 2010.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O trato dos viventes**: formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo, Companhia das Letras, 2000.

AMSELLE, Jean-Loup. Etnias e espaços: por uma antropologia topológica. *In*: AMSELLE, Jean-Loup; M'BOKOLO, Élikia. **No centro da etnia**: Etnias, tribalismo e Estado na África. Editora Vozes Limitada, 2017.

ANDERSON, Perry. **Zona de Compromisso**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

ANDREWS, George Reid. **América afro-latina, 1800-2000**. Edufscar, 2007.

ARANTES, Paulo Eduardo. **Hegel, a ordem do tempo**. São Paulo: Hucitec, 2000.

ARAUJO, Maria Bethania de. **História da África e dos africanos no Ensino Fundamental: análise de uma abordagem didática**' 14/12/2018 130 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Ciências Humanas UFPR

ARMANI, Carlos Henrique. **Discursos da nação**: historicidade e identidade nacional no Brasil em fins do século XIX. EDIPUCRS, 2010.

ASSUNÇÃO, Marcello Gomes de. **PARÂMETROS PARA PRODUÇÃO E AVALIAÇÃO DE LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA – APRENDIZAGEM HISTÓRICA E A LEI 10.639/2003**' 31/10/2016 undefined f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: undefined

**Atlas da história do mundo**. São Paulo: Folha da Manhã, 1995.

AZEVEDO, Amailton Magno. Qual África ensinar no Brasil: tendências e perspectivas. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 56, 2016.

BARBOSA, Maria Rita de Jesus. A influência das teorias raciais na sociedade brasileira (1870-1930) e a materialização da Lei n.º 10.639/03. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 260-272, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edição 71, 2011.

BATISTA, Waleska Miguel. A inferiorização dos negros a partir do racismo estrutural. **Revista Direito & Práxis**. Rio de Janeiro, Vol. 9, N. 4, 2018, p. 2581-2589.

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, v. 9, n. 19, p. 29-42, 1989.

BICALHO, Gustavo. Identidades narrativas transatlânticas: Mahommah Gardo Baquaqua e Gustavus Vassa, ou Olaudah Equiano. **Experiências literárias**, p. 2325-36, 2016.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, p. 11-27, 2010.

\_\_\_\_\_. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Os confrontos de uma disciplina escolar**: da história sagrada a história profana. *Revista Brasileira de História* 25/26. Ed. Contexto, São Paulo, 1993.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 127-148, 2018.

BLOCH, Marc Léopold Benjamin. **Apologie pour l'histoire, ou, Métier d'historien**. Paris: Armand Colin, 1949.

BOBBIO, Norberto et al. **Dicionário de Política**, vol. 1. Brasília: Editora Universidade de Brasília, p. 674, 1998.

BORGES, Helena e FERREIRA, Paula. Retrato da desigualdade: brancos têm dois anos a mais de estudo, revela IBGE. **O Globo**, 15 mai. 2018. Disponível em <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/retrato-da-desigualdade-brancos-tem-dois-anos-mais-de-estudo-revela-ibge-22692855>> Acesso em 6 jun. 2019.

BORGES, Jorgeval Andrade. PERSPECTIVAS DE AFRICANISTAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA NO BRASIL APÓS A LEI 10.639/03. **Novos Olhares Sociais**, v. 1, n. 1, p. 163-185, 2018.

BOSCO, João e BLANC, Aldair. O Mestre-sala dos Mares. **Caça à Raposa**. RCA Records, 1975.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Ministério da Educação, 2005.

CANTO, Rafael Antunes do. **Olaudah Equiano**: a vida de um marinheiro negro no atlântico do século XVIII e a memória de África. 2015. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CARDOZO, José Carlos da Silva. Reflexões sobre a abordagem macro e micro na história. **Mneme - Revista de Humanidades**, v. 11, n. 28, 9 jul. 2011.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. O longo caminho, v. 18, p. 18, 2001.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil**: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de et al. **Dicionário de políticas públicas**. 2012.

CASTRO FARIA, Sheila de. Identidade e comunidade escrava: um ensaio. 2007.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 1, p. 245-258, 2016.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.

CHOPPIN, Alain; BASTOS, Maria Helena Camara. O historiador e o livro escolar. **História da educação**, v. 6, n. 11, p. 5-24, 2002.

COLLING, Ana. A construção histórica do feminino e do masculino. **Gênero e cultura: questões contemporâneas**, v. 1, p. 13, 2004.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira. Os discursos da racialização da África nos livros didáticos brasileiros de história (1950 a 1995). **Educação & Realidade**, v. 42, n. 1, p. 35-58, 2017.

CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. **A História no centro do debate**: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta. FCL Laboratório Editorial, UNESP/Araraquara, 2000.

COSTA, Patrícia Ávila da. **Janela das Andorinhas: A experiência da feminilidade em uma comunidade rural**. 2007. Tese de Doutorado. PUC-Rio.

COSTA, Sérgio. **Dois Atlântico**: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

CRUZ, Marcus Silva da; ASSIS, Gabriella Lima de. A teoria da obra histórica em Hayden White: Entre a História e a Literatura. **Revista de História Comparada**, v. 7, n. 2, p. 75-89, 2013.

DEVÉRIA, Achille. (colorido por artista desconhecido). National Portrait Gallery, London. Disponível em <<https://www.npg.org.uk/collections/search/portraitLarge/mw150782/Ann-Zingha>> Acesso dia 24 abr. 2019.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais: da LDB de 1961 à Lei 10.639. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 38, 2004.

DOMINGUES, Joelza Ester. **As Rotas Transaarianas**. Disponível em <<https://ensinarhistoriajoelza.com.br/rotas-transaarianas/>> Acesso em 18 abr. 2019

ELTIS, David; RICHARDSON, David. Os mercados de escravos africanos recém-chegados às Américas: padrões de preços, 1673-1865. **Topoi (Rio de Janeiro)**, v. 4, n. 6, p. 9-46, 2003.

ELTIS, David; ENGERMAN, Stanley L. (Ed.). **The Cambridge World History of Slavery: Volume 3, AD 1420–AD 1804**. Cambridge University Press, 2011. **Escola de Capoeira Ginga dos Ventos**. Disponível em <<http://escoladecapoeiragingadosventos.blogspot.com/>> Acesso dia 29 abr. 2019.

ENGELA, Mario Alberto Goncalves da Silva. **A HISTÓRIA AFRICANA E SUAS REPRESENTAÇÕES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE BOTUCATU**' 03/03/2017 112 f. Mestrado Profissional em DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (BAURU), Bauru Biblioteca Depositária: Divisão Técnica de Biblioteca e Documentação

FERES Jr, João. DAFTON, Verônica Toste. CAMPOS, Luiz Augusto. Ação afirmativa e Justiça. In: AVRITZER, Leonardo et al. **Dimensões políticas da justiça**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. p. 231-241.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cad. Cedes, Campinas**, v. 25, n. 67, p. 378-388, 2005.

FERRARI, Alice Rosa de Sena. **A ÁFRICA E OS AFRICANOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: ENTRE PRESCRIÇÕES E REALIZAÇÕES'** 09/12/2016 127 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA, Presidente Prudente Biblioteca Depositária: Rede de Bibliotecas da Unoeste - Campus II

\_\_\_\_\_. O livro didático e a pedagogia do cidadão: o papel do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro no ensino de História. **Saeculum—Revista de História**, n. 13, 2005.

FILHO, Severo Luzardo; PRATES, Clebson; MEINERSM. Rodrigo. **África! Matamba! Luanda!**. Rio de Janeiro. 2015. Disponível em <<http://www.galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/academicos-dodende/2015/>> Acesso dia 4 set. 2019.

**Filmow**. Disponível em <<https://filmow.com/njinga-rainha-de-angola-t86968/>> Acesso dia 29 abr. de 2019.

**Folha de S. Paulo**, 31 jul. 2018. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/07/portugueses-nem-pisaram-na-africa-diz-bolsonaro.shtml>> Acesso dia 28 set. 2018.

FONSECA, Mariana Bracks. Nzinga Mbandi conquista Matamba: legitimidades e poder feminino na África Central. Século XVII. *In: XXII Encontro Estadual de História da ANPUH-SP*, 2014, Santos. Anais eletrônicos. Disponível em: <[http://www.encontro2014.sp.anpuh.org/resources/anais/29/1406225439\\_ARQUIVO\\_NzingaMbandiconquistaMatamba,anpuhsp.pdf](http://www.encontro2014.sp.anpuh.org/resources/anais/29/1406225439_ARQUIVO_NzingaMbandiconquistaMatamba,anpuhsp.pdf)> Acesso em: 29 ago. 2018.

FONSECA, Mariana Bracks. OLHARES SOBRE A RAINHA NZINGA MBANDI: A “DESCRIBÇÃO HISTÓRICA” DO CAPUCHINHO CAVAZZI. *In: XI Congresso Luso Afro-brasileiro de Ciências Sociais*, 2011, Salvador.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Papirus Editora, 2003

FREITAS, Itamar. **Histórias do ensino de história no Brasil**. Editora Universidade Federal de Sergipe, v. 2, 2010.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. 34<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

FURET, François. **A Oficina da História**. Trad. Adriano Duarte Rodrigues. Lisboa, Gradiva, s.d.

**G1 (Globo)**, 13 jun. 2014. Disponível em <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2014/06/na-abertura-da-copa-em-sp-indio-faz-protesto-por-demarcacao-de-terras.html>> Acesso 5 nov. 2018.

GINZBURG, C.; PONI, C. O nome e o como: troca desigual e mercado historiográfico. In: GINZBURG, C. **A micro-história e outros ensaios**. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

GOMES, Lilian. Direito e questão racial. In: AVRITZER, Leonardo et al. **Dimensões políticas da justiça**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. p. 397-409.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/03: breves reflexões. **Modos de fazer**, p. 19-25, 2011.

GONÇALVES, Rosângela Cristina. Quinze Anos da Lei 10.639/03-Avanços e Retrocessos. **RIDPHE\_R: Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, v. 4, n. 2, p. 434-439, 2018.

**Gshow (Globo)**, 3 abr. 2019. Disponível em <<https://gshow.globo.com/realities/bbb/bbb19/resumo/noticia/resumo-bbb-rodrigo-deixa-a-casa-sisters-fazem-planos-para-alan-e-foco-na-prova-do-lider-marcam-a-noite.ghml>> Acesso 3 abr. 2019.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Lima Salgado. **Livro de fontes de historiografia brasileira**. EDUERJ, 2010.

\_\_\_\_\_. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. **Revista Estudos Históricos**, v. 1, n. 1, p. 5-27, 1988.

\_\_\_\_\_. Racismo e anti-racismo no Brasil. **Novos Estudos**, nº 43, p. 26-44, 1995.

HENRIQUES, Izabel de Castro. Reflexões sobre o escravo africano. In: \_\_\_\_\_. **O pássaro do mel: estudos de história africana**. Lisboa: Edições Colibri, 2003. p. 59-82.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça & Gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas na educação**. Brasília: UNESCO, 2002.

HEYWOOD, Linda. **Diáspora negra no Brasil**. Editora Contexto, 2008.

HEYWOOD, Linda. **Jinga de Angola: A rainha guerreira de África**. Lisboa: Casa das Letras, 2018.

HOBBSAWM, Eric. Introdução: a invenção das tradições. **A invenção das tradições**, v. 3, p. 09-23, 1984.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedex**, 2001.

HOWARD, Caygill. **Dicionário Kant**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

INIKORI, Joseph. A África na história do mundo: o tráfico de escravos a partir da África e a emergência de uma ordem econômica no Atlântico. *In: África do século XVI ao século XVIII*, Brasília: UNESCO, 2010, p. 91-134.

JESUS, Fernando Santos. O "negro" no livro didático de história do Ensino Médio e a Lei 10.639/03. *História & Ensino*, v. 18, n. 1, p. 141-171, 2012.

KANT, I. **Manual dos cursos de Lógica Geral**; tradução: Fausto Castilho.–2ª edição. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1998.

KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. Brasília: UNESCO. 2010.

KRISTENSEN, Erik (2006). Disponível em <<https://www.flickr.com/photos/44504567@N00/132000813>> Acesso dia 29 abr. 2019.

LEFORT, Claude. **As formas da história**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

LOPES, Nei; MACEDO, José Rivair. **Dicionário da história da África: Séculos VII a XVI**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

LOPES, Nei. **Kitábu: O livro do saber e do espírito negro-africanos**. Rio de Janeiro: Editora Senac Rio, 2005.

LOVEJOY, Paul E. **A escravidão na África: uma história de suas transformações**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002.

LUCA, Tania Regina. Livro didático e estado: explorando possibilidades interpretativas. **A História na Escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 151-172.

LUGARINHO, Mário César. A apoteose da Rainha Ginga: gênero e nação em Angola. **Revista Cerrados**, v. 25, n. 41.

MANNING, Patrick. Escravidão e mudança social na África. **Novos Estudos**. n. 21, p. 8-29, 1988.

MANOEL, I. A. O Ensino de História no Brasil: do Colégio D. Pedro II aos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação Ensino de História*. 2ª ed. São Paulo: UNESP, v. 1, p. 65-78, 2006.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. **História Unisinos**, v. 15, n. 1, p. 40-49, 2011.

MATTOS, Hebe Maria; ABREU, Martha. Em torno das "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas" -Uma conversa com historiadores. **Revista Estudos Históricos**, v. 21, n. 41, p. 5-20, 2008.

MATTOS, Hebe. et al. Personagens negros e livros didáticos: reflexões sobre a ação política dos afrodescendentes e as representações da cultura brasileira. **A História na Escola**: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 299-320.

MATTOS, Selma Rinaldi de. As Relações entre Autor e Editor no Jogo entre Memória e História: as duas edições de Compêndio da História do Brasil, de José Inácio de Abreu e Lima, no ano de sua publicação. **A História na Escola**: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 31-48

MARSON, Adalberto. Reflexões sobre o procedimento histórico. **Repensando a História**. Rio de Janeiro: Marco Zero, p. 37-64, 1984.

MARTIUS, Karl Friedrich Philipp von. Como se deve escrever a história do Brasil. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, v. 6, n. 24, p. 381-403, 1844.

M'BOKOLO, Elikia. **Africa Negra, História e Civilizações**: Tomo I (ATÉ O SÉCULO XVIII). São Paulo: Casa das Áfricas, 2009.

MEDEIROS, Angela Cordeiro; DE ALMEIDA, Eduardo Ribeiro. História e cultura afro-brasileira: possibilidades e impossibilidades na aplicação da lei 10.639/2003. **Revista Agora**, n. 5, 2007.

MILLER, Joseph C. África Central durante a era do comércio de escravizados, de 1490 a 1850. In: Heywood, Linda M. (Org.). **Diáspora negra no Brasil**. São Paulo: Contexto. p.29-80. 2008.

\_\_\_\_\_. Restauração, reinvenção e recordação: recuperando identidades sob a escravização na África e face à escravidão no Brasil. **Revista de História**, n. 164, p. 17-64, 2011.

Misosoafriapt. Disponível em <<https://misosoafriapt.wordpress.com/2012/03/19/mapa-atualizado-da-africa-2012/>> Acesso dia 13 dez. 2019.

MONIOT, Henri. **Didactique de l'histoire**. Nathan pédagogie, 1993.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos, REZNIK, Luís & MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **A história na escola**: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: Editora FGV, p. 151-172, 2009.

MOSER, Paul K., Dwayne H. Mulder, and J. D. Trout. **A teoria do conhecimento**: uma introdução temática. Martins Fontes, 2009.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 12, n. 3, p. 179-197, 2012.

\_\_\_\_\_. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, v. 23, n. 3, p. 51-66, 2012.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. Global Editora, 2006.

MURDOCK, George Peter (1959). Disponível em <<https://urbanopolista.wordpress.com/tag/george-peter-murdock/>> Acesso 10 abr. 19.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, 1992.

NADER, Pedro Eduardo Portilho de. Histórias adversas: A confrontação entre a história dos Annales e a chamada histórica positivista. **Revista USP**, n. 23, p. 62-67, 1994.

NICOLAU, Marcelo Costa. A componente histórica. In: COSTA, Darc. (Org.). **África e a estratégia nacional**. Rio de Janeiro: Capax Dei, 2013. p. 47-126

NORA, Pierre. Memória: da liberdade à tirania. **MUSAS-Revista Brasileira de Museus e Museologia**, n. 4, p. 06-10, 2009.

**Notícias da TV (UOL)**, 16 jan. 2019. Disponível em <<https://noticiasdatv.uol.com.br/noticia/audiencias/big-brother-brasil-19-tem-pior-estreia-da-historia-do-reality-show-24367?cpid=txt>> Acesso 3 abr. 2019.

**Observatório da Televisão (UOL)**, 2 abr. 2019. Disponível em <<https://observatoriodatelevisao.bol.uol.com.br/big-brother-brasil/bbb19/2019/04/familia-de-rodrigo-posta-texto-reflexivo-sobre-luta-contr-o-racismo-apos-acionar-advogado>> Acesso 3 abr. 2019.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nos cursos de formação de professores: panorama, perspectivas e experiências. 2006.

\_\_\_\_\_. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos afro-asiáticos**, v. 25, n. 3, p. 421-461, 2003.

\_\_\_\_\_. Lições sobre a África: abordagens da história africana nos livros didáticos brasileiros. **Revista de História**, n. 161, p. 213-244, 2009.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Lições sobre a África**: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da História da África no Mundo Atlântico (1990-2005). Brasília: Universidade de Brasília: Instituto de Ciências Humanas, 2007. (Tese de Doutorado).

OLIVEIRA, Vanessa S. "UMA MULHER NUNCA TINHA GOVERNADO ESSE REINO": RAINHA NJINGA, BIOGRAFIA E MEMÓRIA. **Afro-Ásia**, n. 55, 2017.

PANTOJA, Selma. **O ensino da história africana**: metodologias e mitos—o estudo de caso da rainha Nzinga Mbandi. 2010.

PAULA, Benjamin Xavier. **EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: a perspectiva da Lei Federal 10.639/2003.** *Revista Cronos*, v. 18, n. 2, p. 105-127, 2017.

**Portal Iphan.** Disponível em <<http://portal.iphan.gov.br/>> Acesso dia 4 abr. 2019.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo.** São Paulo, 2010, Brasiliense.

**Pragmatismo Político**, 16 jun. 2015. Disponível em <<https://www.pragmatismopolitico.com.br/2015/06/menina-iniciada-no-candomble-e-apedrejada-na-cabeca-por-evangelicos.html>> Acesso dia 10 abr. 2019.

**Razões para acreditar**, 1 abr. 2019. Disponível em <<https://razoesparaacreditar.com/urbanidade/africa-imagens-positivas/>> Acesso 4 abr. 2019.

REIS, João José. Quilombos e revoltas escravas no Brasil. *Revista USP*, n. 28, p. 14-39, 1996.

**Revista Fórum**, 29 jun. 2018. Disponível em: <<https://www.revistaforum.com.br/bolsonaro-diz-que-nao-existe-racismo-no-brasil/>> Acesso dia 03 abr. 2019.

RODRIGUES, Evandro. **A representação do africano e afro-brasileiro nos livros didáticos de História após a Lei 10.639/03: entre escritos e perspectivas docentes'** 23/08/2018 124 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Unemat

RIBEIRO, Djamila. Feminismo negro para um novo marco civilizatório. *Revista Internacional De Direitos Humanos*, v. 13, n. 24, p. 99-104, 2016.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. **Jorn Rusen e o ensino de História.** Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. **O saber histórico na sala de aula**, v. 2, p. 54-66, 1998.

SECCHI, Leonardo. **POLÍTICAS PÚBLICAS: Conceitos, esquemas de análise, casos práticos.** 2ª Edição. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. **O saber histórico na sala de aula**, p. 54-66, 2010.

\_\_\_\_\_. CAINELLI, Marlene. **Ensinar história.** São Paulo. Scipione, 2009.

SILVA, Alberto da Costa e. **A manilha e o libambo: a África e a escravidão, de 1500 a 1700.** Rio de Janeiro, Nova Fronteira/Fundação Biblioteca Nacional, 2002.

\_\_\_\_\_. **A enxada e a lança: a África antes dos portugueses.** Rio de Janeiro, Nova Fronteira; São Paulo, EDUSP, 1992.

\_\_\_\_\_. **Das mãos do oleiro: aproximações.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

\_\_\_\_\_. **Imagens da África.** Editora Companhia das Letras, 2012.

\_\_\_\_\_. **Um rio chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África.** Rio de Janeiro, Nova Fronteira: Ed. UFRJ, 2003.

SILVA, Alexandra Lima da. **Ensino e mercado editorial de livros didáticos de História do Brasil—Rio de Janeiro (1870-1924).** Niterói: Rio de Janeiro, 2008.

SILVA, Anelise Domingues da. **A História da África em uma coleção de Livros Didáticos produzidos para o PNLD/EM (2008 – 2017)**' 13/06/2018 109 f. Mestrado em História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, Pelotas Biblioteca Depositária: UFPel.

SILVA, Emanuela de Moraes. **ENSINO DE HISTÓRIA EM DEBATE: A HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO LIVRO DIDÁTICO E A ESCOLA JOSÉ CAETANO DOS SANTOS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA SÃO VITOR – SÃO RAIMUNDO NONATO – PIAUÍ**' 25/10/2016 172 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UFT

SILVA, Glauce Cerqueira Corrêa da et al. A mulher e sua posição na sociedade: da antiguidade aos dias atuais. **Revista da SBPH**, v. 8, n. 2, p. 65-76, 2005.

SILVA, Lucia Helena Oliveira. **Paulistas afrodescendentes no Rio de Janeiro pós-Abolição (1888-1926).** São Paulo: Humanitas, 2016.

SILVA, Marcos Antônio da; GUIMARÃES FONSECA, Selva. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, v. 30, n. 60, 2010.

SOARES, Jussara e GULLINO, Daniel. Presidente afastado da Fundação Palmares volta a defender fim do Dia da Consciência Negra. **O Globo**, 2019. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/cultura/presidente-afastado-da-fundacao-palmares-volta-defender-fim-do-dia-da-consciencia-negra-24130094>>. Acesso em: 16 de dez. 2019.

SOBRAL NETO, Margarida. O papel da mulher na sociedade portuguesa seiscentista. Contributo para o seu estudo. **Diálogos oceânicos: Minas Gerais e as novas abordagens para uma história do império ultramarino português**, p. 25-44, 2001.

SLENES, Robert W. A importância da África para as ciências humanas. **História Social**, n. 19, p. 19-32, 2010.

TEODORO, Rodrigo da Silva. O trato dos viventes de Luiz Felipe de Alencastro. **Economia e Sociedade**, v. 14, n. 1, p. 187-192, 2006.

THORNTON, John. **A África e os africanos na formação do mundo Atlântico, 1400-1800**. Rio de Janeiro, Campus, 2003.

**UNESCO**. Disponível em <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/culture/world-heritage/intangible-heritage/>> Acesso 4 abr. 2019.

**UNESCO - Biblioteca Digital**. Disponível em <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230931>> Acesso dia 25 abr. 2019

**Universa (UOL)**, 14 fev. 2019. Disponível em <<https://universa.uol.com.br/noticias/redacao/2019/02/14/medo-de-oxum-intolerancia-religiosa-no-bbb-tem-origem-racista.htm>> Acesso 8. Abr 2019.

VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. *In*: KI-ZERBO, Joseph (Editor). **Metodologia e pré-história da África**. [tradução: MEC – Centro de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos]. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011, p. 139-166.

\_\_\_\_\_. **How Societies are Born**: governance in West Central Africa before 1600. Charlottesville: Ed. Virginia University, 2005.

\_\_\_\_\_. O Reino do Congo e seus vizinhos. *In*: **África do século XVI ao século XVIII**, Brasília: UNESCO, 2010, p. 647-694

VITORINO, Artur José Renda. Da crise do moderno conceito de história para a para a Educação Patrimonial Ético-Humanista. *In*: **XXVI Simpósio Nacional de História**, 2011, São Paulo. [http://www.snh2011.anpuh.org/simposio/programacao?ID\\_SIMPOSIO=476](http://www.snh2011.anpuh.org/simposio/programacao?ID_SIMPOSIO=476), 2011.

WASSERMAN, Claudia. Percurso Intelectual e Historiográfico da Questão Nacional e Identitária na América Latina: as condições de produção e o processo de repercussão do conhecimento histórico. **Anos 90: revista do Programa de Pós-Graduação em História**. Porto Alegre. N. 18 (dez. 2003), p. 99-123, 2003.

WEBER, Priscila. Nzinga Mbandi: representações de poder e feminilidade na obra do padre Cavazzi de Montecúcolo. **AEDOS**, v. 3, n. 7.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Novas bases para o ensino da história da África no Brasil. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal**, n. 10.639/03, p. 133-166, 2003.

WHITE, Hayden. Teoria literária e escrita da história. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 7, n.13, p. 21-48, 1994.

XAVIER, Maria do Carmo; DORNELLES, Ana Paula Lacerda. O debate parlamentar na tramitação da lei 10.639/2003: interrogando o papel da escola na construção da identidade cultural e étnica no Brasil. **EccoS Revista Científica**, v. 11, n. 2, 2009.