



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
Instituto de Humanidades Artes e Ciências
Campus Sosígenes Costa
Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais / PPGER

SERINALDO OLIVEIRA ARAÚJO

(RE)APRENDENDO A HISTÓRIA DA ÁFRICA:
análise do processo de imperialismo e descolonização africana
no livro didático de História

PORTO SEGURO
2021

SERINALDO OLIVEIRA ARAÚJO

(RE)APRENDENDO A HISTÓRIA DA ÁFRICA:

análise do processo de imperialismo e descolonização africana
no livro didático de História

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais - PPGER, da Universidade Federal do Sul da Bahia, como complementação dos créditos necessários para a obtenção do título de Mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais.

Linha de pesquisa: Pós-Colonialidade e Fundamentos da Educação nas Relações Étnico-Raciais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Rebouças dos Santos.

PORTO SEGURO
2021

Catálogo na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
Sistema de Bibliotecas (SIBI)

A663r Araújo, Serinaldo Oliveira, 1992 -
(Re)aprendendo a História da África: análise do processo de
imperialismo e descolonização africana no livro didático de história. /
Serinaldo Oliveira Araújo. – Porto Seguro, 2021.
126 f.

Orientadora: Maria do Carmo Rebouças da Cruz Ferreira dos Santos
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia.
Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico Raciais.
Campus Sosígenes Costa.

1. Livro Didático. 2. África - História. 3. Relações Étnico-Raciais. 4.
Guiné-Bissau. I. Santos, Maria do Carmo Rebouças da Cruz Ferreira
dos. II. Título.

CDD – 960

Elaborado por Lucas Sousa Carvalho - CRB-5/1883



Universidade Federal Do Sul Da Bahia – UFSB
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PROPPG
Programa de Pós-graduação em Ensino e Relação Étnico-Racial – PPGER

FOLHA DE APROVAÇÃO

Banca examinadora da Defesa Pública de Mestrado

Prof^ª. Dra. Maria do Carmo Rebouças da Cruz Ferreira dos Santos (UFSB / PPGER)
Presidente da banca

Prof. Dr. RICHARD SANTOS (UFSB / UFSB)
Membra interno

Prof^ª. Dra. IDALINA MARIA ALMEIDA DE FREITAS (UNILAB)
Membra externa

Profa. Dra. LETÍCIA MARIA DE SOUSA PEREIRA
Membra externa

SERINALDO OLIVEIRA ARAUJO
Candidato

Webconferência, 04 de novembro de 2021.

AGRADECIMENTOS

Toda luta é melhor empreendida quando é coletiva. Nesse sentido, inicio agradecendo a todos os meus mais velhos, aqueles que vieram antes de mim, superando desafios e empreendendo lutas, para que eu pudesse hoje pesquisar sobre nossa ancestralidade e herança africana, tão importante para toda a gente que se reconhece negra.

Agradeço à minha família, em especial à tia Célia e à minha sogra Celina, por estarem sempre disponíveis cuidando e ajudando-me a cuidar do Tomás, meu filho de 3 anos, sempre que foi necessário. Agradeço sobremaneira à minha esposa e companheira Natália, pelo apoio, paciência e por compreender minhas ausências, sempre que tinha de estudar, ler e escrever.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Rebouças dos Santos, minha orientadora, uma intelectual negra, comprometida com uma sociedade mais justa, plural e solidária, que além de muito competente, inspira. Sou grato pela sua orientação, por ser parte fundamental desse processo e pelo rigor e leveza com que o conduziu.

Agradeço a todos os membros do grupo de pesquisa Pensamento Negro Contemporâneo e ao grupo Usos Emancipatórios do Direito, por possibilitarem discussões e aprendizagens que contribuíram para o andamento desta pesquisa.

Agradeço à direção da Escola Municipal Governador Paulo Souto, à professora Mônica e ao professor Jorge Paulo, que me acolheram, abriram as portas da escola e estiveram sempre solícitos, constituindo-se como parte desta pesquisa.

Agradeço as amigas que construí durante esse percurso, sobretudo as de Carol, Berg, Liziane, Kamila, Jeremias e Iraildes. Compartilhamos experiências, dificuldades e progressos.

Agradeço à coordenadora do PPGER, Prof.^a Dr.^a Eliana Povoas, e ao Prof. Dr. Alexandre Fernandes, pelo comprometimento em tornar a universidade uma instituição mais justa e diversa.

Por fim, agradeço de maneira especial à banca examinadora, Prof.^a Dr.^a Idalina Freitas, Prof.^a Dr.^a Letícia Maria de Sousa e Prof. Dr. Hamilton Richard, pela disponibilidade, acolhimento e contribuições.

RESUMO

Esta pesquisa de caráter qualitativo e natureza exploratória associa os procedimentos de revisão bibliográfica, análise de livro didático e entrevista semiestruturada e, além disso, investiga como o processo de imperialismo e descolonização portuguesa em África são apresentados no livro didático de História do último ano do Ensino Fundamental, adotado pela Escola Municipal Governador Paulo Souto do município de Porto Seguro, para o triênio de 2017- 2019. Assim, objetiva-se analisar se a forma como essa temática é abordada atende aos objetivos da Lei 10.639/2003. Para isso, mobilizou-se como marco teórico os estudos concernentes ao mundo africano, que encontram no Brasil um ponto convergente. A revisão bibliográfica possibilitou o mapeamento das produções acadêmicas que abordam a temática sobre a história da África e dos africanos no Livro Didático (LD) e indicou quais ausências, avanços, contextos e condições em que essas pesquisas têm sido elaboradas. A análise do LD revelou se a perspectiva predominante é eurocêntrica ou afro-brasileira. A entrevista semiestruturada realizada com o professor de História dos anos finais do Ensino Fundamental, com o auxílio de um roteiro de interação, porém não aplicado rigidamente, tratou da escolha, desafios e possibilidades do uso do LD no ensino de História da África. Este estudo se desdobrou, ainda, na elaboração de um material pedagógico complementar ao LD, que pretende contribuir para a prática docente, ao aprofundar e contextualizar conteúdos que o livro não mobiliza ou proporciona. Este material apresenta aspectos do processo de imperialismo e descolonização em Guiné-Bissau, um dos mais importantes movimentos de luta e independência, a colonização portuguesa em África, priorizando uma bibliografia de intelectuais que pesquisam o continente. Com essa investigação, pretende-se contribuir para o ensino das relações étnico-raciais no Ensino Fundamental, localizando o continente africano como um sujeito histórico que possui um legado cultural, epistemológico e de resistência a ser valorizado e difundido nas escolas.

Palavras-chave: Livro Didático; História da África; Relações Étnico-Raciais; Guiné-Bissau.

ABSTRACT

This research of qualitative character and exploratory nature combines the procedures of bibliographic review, textbook analysis and semi-structured interview and, in addition, investigates how the process of Portuguese imperialism and decolonization in Africa are presented in the textbook of History of the last year of elementary school, adopted by Governador Paulo Souto Municipal School in the municipality of Porto Seguro, for the 2017-2019 triennium. Thus, the objective is to analyze whether the way in which this topic is approached meets the objectives of Law 10.639 / 2003. For this, studies on the African world, which find a point of convergence in Brazil, were mobilized as a theoretical benchmark. The literature review made it possible to map the academic productions that address the theme of the history of Africa and Africans in the textbook and pointed out which absences, advances, contexts and conditions in which these researches were developed. The analysis of the textbook revealed whether the predominant perspective is Eurocentric or Afro-Brazilian. The semi-structured interview carried out with the History teacher in the final years of Elementary School, with the aid of an interaction script, but not rigidly applied, dealt with the choice, challenges and possibilities of using textbooks in teaching African History. This study also unfolded in the development of pedagogical material that complements the textbook, which intends to contribute to the teaching practice, by deepening and contextualizing contents that the book does not mobilize or provide. This material presents aspects of the process of imperialism and decolonization in Guinea-Bissau, one of the most important movements of struggle and independence, Portuguese colonization in Africa, prioritizing a bibliography of intellectuals who research the continent. With this investigation, it is intended to contribute to the teaching of ethnic-racial relations in Elementary School, locating the African continent as a historical subject that has a cultural, epistemological and resistance legacy to be valued and disseminated in schools.

Keywords: Textbook; History of Africa; Ethnic-Racial Relations; Guinea Bissau.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição das teses e dissertações por universidades federais	37
Tabela 2	Distribuição das teses e dissertações por universidades privadas	38
Tabela 3	PNLD 2014 – Coleção mais distribuída	40
Tabela 4	PNLD 2017 – Coleção mais distribuída por componente curricular	41
Tabela 5	PNLD 2017 – Livro do 9 ^a ano do Ensino Fundamental mais distribuído por componente curricular – História	41

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Histórico da política pública do livro didático no Brasil	29
Figura 2	Distribuição das TDs selecionadas por temáticas	37
Figura 3	Distribuição das TDs por ano de defesa	38
Figura 4	Capa e folha de rosto do LD	40
Figura 5	Internacionalização da luta anticolonial por Cabral	69

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Parâmetros de elaboração do MRALD	47
Quadro 2	Ferramenta de análise do LD de história	49

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

LD - Livro Didático

PNLD - Plano Nacional do Livro Didático

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

MRALD - Modelo de Referência de Análise do Livro Didático

INL - Instituto Nacional do Livro Didático

COLTED - Comissão do Livro Técnico e Livro Didático

FENAME - Fundação Nacional do Material Escolar

CNLD - Comissão Nacional do Livro Didático

PLIDEF - Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

FAE - Fundação de Assistência ao Estudante

MEC - Ministério da Educação

USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
(United States Agency for International Development)

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

LDB - Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional

TDs - Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros

FNFi - Faculdade Nacional de Filosofia

SUMÁRIO

MEMORIAL	12
INTRODUÇÃO.....	17
MARCO TEÓRICO	21
1 O LIVRO DIDÁTICO: CONCEPÇÕES, TRAJETÓRIA E USOS	27
1.1 Breve histórico da política do Livro Didático no Brasil	28
1.2 A História Nova e Joel Rufino	32
1.3 O Livro Didático e as Relações Étnico-Raciais	35
2 O LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO DE ANÁLISE	40
2.1 A Escola Municipal Governador Paulo Souto	42
2.2 O Livro Didático e a prática docente	43
2.3 Modelo de Referência de Análise do Livro do Didático (MRALD)	47
2.4 Aplicação do MRALD ao Livro Didático	49
2.5 Marcos legais, metodologia e criticidade	51
2.6 Aspectos físicos, ilustrações e linguagem	53
2.7 Princípio investigativo e sequências didáticas	55
2.8 Perspectiva historiográfica, interdisciplinaridade e a ampliação dos recursos cognitivos	56
2.9 Análise dos capítulos I e X: “Industrialização e imperialismo” e “Independências: África e Ásia	58
3 A RESISTÊNCIA AFRICANA À COLONIZAÇÃO PORTUGUESA	61
3.1 Da conquista de Ceuta às lutas anticoloniais	62
3.2 Amílcar Cabral e a Independência de Guiné-Bissau	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	77
ANEXO A - Entrevista com o professor de História	81
ANEXO B - Modelo de Referência e Ferramenta para Análise do LD	84
ANEXO C -Teses e dissertações analisadas	88
APÊNDICE - Produto Educacional - Imperialismo e descolonização: Amílcar Cabral e a independência de Guiné-Bissau	90

MEMORIAL

Professor de história da educação básica, negro, natural da zona rural do sul da Bahia, região cacauzeira, criado pelos bisavós, também negros, analfabetos, filhos de escravizados e trabalhadores rurais, que a muito custo me educaram, estimulando sempre para a maior insurgência que poderia cometer, em decorrência da nossa condição de negros e pobres: estudar.

Na maior parte da minha infância fui criado pela minha bisavó (enquanto meu bisavô migrava de uma região a outra em busca de trabalho), compondo assim, o grande número de lares brasileiros chefiados por mulheres, número que, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)¹, cresceu cerca de 17% entre os anos de 1995 e 2015², número que é maior entre os lares de famílias negras.

A partir dessa referência espacial, econômica, cultural e social é que proponho pensar a minha trajetória com a educação. Iniciei na educação básica tardiamente, por morar na zona rural e ter grande dificuldade de acesso à escola, realidade que, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), atinge cerca de um terço das crianças que residem no campo³.

Cursei toda a educação básica em escola pública, enfrentando todos os desafios e carências que a educação pública sofre no Brasil: falta de recursos e infraestrutura de qualidade, violência e a desvalorização dos(as) professores(as).

Ao final do Ensino Médio, em 2010, fiquei muito empolgado com a possibilidade de acesso à universidade pública. No Brasil, acontecia um movimento muito importante, que eram os debates acerca do acesso de alunos pobres, indígenas e negros às universidades federais, fato que, em 29 de agosto de 2012, resultou na publicação da Lei de Cotas, Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012), que decreta a reserva de vagas a alunos negros, pardos, indígenas ou de baixa renda, oriundos da escola pública nas instituições federais de ensino superior.

¹ O Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) é uma instituição pública vinculada ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.

² Esses dados são do estudo *Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça*, realizado com base em séries históricas de 1995 a 2015 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) do IBGE. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/retrato/>. Acesso em: 5 jul. 2020.

³ Pesquisa realizada pelo INEP.

Disponível em: http://inep.gov.br/artigo//asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/estudo-mostra-realidade-da-educacao-no-campo/21206. Acesso em: 5 jul. 2020

Isso era um estímulo para mim, porém a universidade mais próxima estava a cerca de 80 km, a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), e havia assim uma dificuldade em conciliar o local onde residia e o acesso à universidade mais próxima, o que era difícil de ser resolvido.

Nesse sentido, migrei de onde morava, Arataca-BA, para Porto Seguro -BA, aos 18 anos, em 2011, tanto com o objetivo de cursar o ensino superior, tornar-me professor, quanto com o anseio de conseguir um trabalho que possibilitasse essa conquista, o ingresso em uma universidade.

Somente em 2013 ingressei no ensino superior, no curso de licenciatura em História, na Faculdade Nossa Senhora de Lourdes, FNLS⁴. Durante a licenciatura interesse-me pelas pesquisas no campo das relações de gênero, principalmente pelo debate que surgiu, a partir de 2014, acerca da inclusão do termo gênero no Plano Curricular Nacional (PCN).

Pareceu-me necessário problematizar em meu trabalho de conclusão de curso (TCC)⁵, a partir de uma investigação qualitativa de caráter bibliográfica, a trajetória das relações de gênero no Brasil e os usos do termo gênero. Orientado pelo professor Wander Caíres⁶, especialista no assunto, finalizei a pesquisa em 2016 ao concluir o curso de Licenciatura em História.

No decorrer da pesquisa sobre relações de gênero e, especialmente, após a conclusão do curso, pude notar algumas disparidades, no sentido de que as relações de poder e opressão não operam somente pelo prisma das relações entre homem e mulher. Constatei que a opressão à mulher é potencializada por outros marcadores, o que pude compreender somente adiante: tratava-se de intersecções para além do sexo, pois há marcadores raciais e econômicos.

Dessa forma, iniciei uma especialização em Gênero e Sexualidade, pela Faculdade Unyleya⁷, que me permitiu aprofundar o tema a partir da pesquisa de caráter bibliográfico intitulada *As relações de gênero em aldeias urbanas*.

⁴ A Faculdade Nossa Senhora de Lourdes (FNLS) é uma instituição de ensino superior privada, localizada na cidade de Porto Seguro - BA, que oferta cursos de licenciaturas e bacharelado em Administração.

⁵ Relações de Gênero: implicações e decorrências. TCC defendido na Faculdade Nossa Senhora de Lourdes, disponível em seu acervo interno.

⁶ Professor de História e Sociologia na Faculdade Nossa Senhora Lourdes – FNLS.

⁷ A Faculdade Unyleya é instituição de ensino superior privada, que oferta curso de graduação e pós-graduação na modalidade semipresencial, EAD.

A pesquisa me deu subsídios para pensar outros recortes sociais, como por exemplo a situação de vulnerabilidade das mulheres negras, envolvendo-me com as pesquisas étnico-raciais.

Tais inquietações levaram-me a participar, em 2018, do processo seletivo de uma especialização⁸ ofertada pelo Instituto Federal da Bahia, (IFBA). Após passar pelo processo seletivo, composto por prova escrita e entrevista, ingressei em 2019 na especialização, que ofertou componentes como: história das mulheres negras, educação e interculturalidade, diversidade linguística, entre outros.

No mesmo período em que iniciei o processo seletivo de ingresso para especialização ofertada pelo IFBA, aproximei-me do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER), da Universidade Federal Sul da Bahia (UFSB).

Aproximei-me do programa respectivamente por duas questões que considero muito relevantes: ocupar a universidade pública, compreendendo-a como campo de disputa, por ser negro, periférico e professor da educação básica, e pela necessidade de compreender como operam o eurocentrismo e a lógica colonial e, para além disso, pensar ferramentas de combate, resistência e insurgência.

O PPGER supriu minhas expectativas, o programa dispõe de subsídios teóricos essenciais para compreendermos e refletirmos acerca dos problemas étnico-raciais existentes no Brasil e propõe práticas de intervenção direta, tanto em espaços formais quanto informais da educação.

Concomitantemente à minha entrada na especialização no IFBA e aproximação ao PPGER, comecei a lecionar em uma escola pública da rede estadual de ensino em regime de contrato temporário e também em uma escola privada. Foram experiências substanciais, oportunidades de empregar o que estava teorizando e, ao mesmo tempo, de entender quais eram os reais desafios de, na prática, promover o ensino das relações étnico-raciais e a história da África, africanos(as) e afrodescendentes.

Passei, a partir das práticas de alguns professores(as), do currículo escolar e dos livros didáticos, a notar a condição de silenciamento e violência que os negros(as) sofrem na instituição escolar. Isso ficou mais evidente nas atividades desenvolvidas no Novembro Negro, que sexualizava e expunha os corpos negros e relegavam a cultura e crenças dos povos africanos ao campo do folclore.

⁸ Curso de pós-graduação lato sensu em Educação e Interculturalidade, ofertado pelo Instituto Federal da Bahia- IFBA, Campus Porto Seguro – Ba, a partir de 2018.

Questões como essas me fizeram querer, para além da condição de aluno especial, tornar-me aluno efetivo do PPGER e, tal como o programa propõe, intervir diretamente no processo de ensino das relações étnico-raciais na educação básica ou em espaços informais da educação.

Em maio de 2019, após submeter o projeto de pesquisa e passar por entrevista, consegui ingressar como aluno efetivo no programa, tendo o prazer de ter como orientadora a professora Dr.^a Maria do Carmo, com quem cursei, quando ainda era aluno especial, o componente Imperialismo e Descolonização.

Nesse período, dediquei-me inteiramente aos estudos concernentes ao mundo africano e afrodiáspórico. Campos de pesquisa se ocupam dos estudos de raiz africana, das relações étnico-raciais, entre outros, e problematizam assuntos como o racismo, a falácia da democracia racial, desigualdade social e toda sorte de discriminações étnicas.

A imersão nesses estudos deu-se principalmente por meio de participações em cursos de curta duração, oficinas, eventos, leituras e por produção textual. Participei, portanto, dos seguintes cursos: Filosofia e eurocentrismo; Escritas da Alteridade; Pensar, sentir e escrever, Educação antirracista, Maioria minorizada e os Intelectuais negros insurgentes. Participei também dos seguintes eventos: II (2018) e III (2019) Seminário de Relações Étnicas; I Jornada do Novembro Negro; II (2018) e III (2019) Seminário Aya; IV Congresso Brasileiro de Filosofia da Libertação; e o II Encontro Internacional de Filosofia Africana; todos com apresentações de trabalhos, ora pela oferta de minicurso ou oficina, ora por apresentação oral e submissão de texto.

Essas experiências afetaram-me, causaram-me um deslocamento epistêmico e muniram-me de um relevante arcabouço teórico, o qual empreguei na elaboração da pesquisa.

Com efeito, a imersão nesses campos de estudo e ingresso na UFSB no PPGER, possibilitou acesso à minha história, aos meus antepassados. O silenciamento que prevaleceu em toda a educação básica e inclusive na graduação foi rompido, à medida que reaprendia a história do continente africano e passava a pensá-lo não mais por uma perspectiva eurocentrada, mas por um ponto de vista dos próprios africanos.

Passei a compreender a história da África pelo seu legado, suas sociedades complexas, intelectuais e movimentos de resistência às intervenções estrangeiras, suscitando em mim pertencimentos.

Isso ressignificou e (re)orientou minha prática docente, provocou um deslocamento epistêmico, da Europa como epicentro da cultura e conhecimento, ao continente africano, em sua história e legado intelectual.

Diante de tudo isso, tornou-se então recorrente a minha reflexão acerca dos livros didáticos de história e de como o continente africano é apresentado neles, por compreender que

[...] não podemos continuar nos escondendo atrás de um currículo escolar que silencia, impõe estereótipos e lida de maneira desigual, preconceituosa e discriminatória com as diferenças presentes na escola. (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 24).

Atualmente, os meus esforços têm sido em pesquisar possibilidades de ensino da história da África, dos negros em diáspora e da cultura africana nos anos finais do Ensino Fundamental, e propor uma educação para além da diversidade, propor uma educação da afetividade e diferença que não apenas evidencie as disparidades entre estudantes, mas também que proponha o exercício da alteridade (WALSH, 2009).

Para isso, tanto a pós-graduação em Educação e Interculturalidade quanto o PPGER me forneceram a cada etapa reflexões para pensar e problematizar, de maneira cada vez mais lúcida, essas possibilidades, que dizem respeito diretamente à minha trajetória e lócus de enunciação: professor, negro, de classe baixa, órfão, criado e educado pelos avós negros, analfabetos e trabalhadores rurais, vítimas da desigualdade social e racial. Inclusive, penso que foram todas essas condições que me permitiram chegar onde estou, propor e pesquisar questões tão relevantes e caras à nossa gente negra.

INTRODUÇÃO

Mesmo o Brasil sendo um país diverso e havendo garantias como a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e a 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que respectivamente alteraram a Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996), estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a história e cultura afro-brasileira e a cultura e história indígena, nas escolas ainda existem dificuldades em proporcionar uma educação para as relações étnico-raciais.

Nesse sentido, diante dos esforços das escolas para promover o ensino das relações étnico-raciais, os livros didáticos se apresentam como principal e, na maioria das vezes, único recurso didático que professores(as) dispõem para abordagem e aprofundamento dos conteúdos programáticos.

Assim, o livro se constitui como uma arena de disputa de narrativas e interdições. Trata-se de um material didático de perspectiva eurocêntrica, que não proporciona acesso às culturas, memórias e ancestralidade africana, que permite uma lacuna na formação dos sujeitos, torna a escola desinteressante, confere-lhe um tipo de racismo condescendente (ZUBARAN; SILVA, 2012) e gera a denegação (GONZALEZ, 1988) de alunos(as) negros(as).

O que confere à escola um tipo de racismo condescendente são as abordagens da História da África realizadas de maneira reducionista, tratando-a como elemento de um passado remoto, que a silencia e impede de ser vista e problematizada na contemporaneidade (ZUBARAN; SILVA, 2012).

A denegação que estudantes fazem da sua própria descendência, decorre, entre outras razões, da maneira como a África e africanos são apresentados na escola e, por exemplo, nos livros didáticos, geralmente como personagens secundários de lugares periféricos ou associados exclusivamente à escravidão e miséria, fazendo com que se identifiquem com a narrativa do colonizador.

Esta pesquisa importa, pois propõe o ensino da História da África e africanos longe do olhar estrangeiro e eurocentrado. Constitui-se como uma estratégia de ensino das relações étnico-raciais, podendo ser útil ao combate do racismo e lógica colonial.

O problema desta pesquisa se consistiu em investigar como a descolonização portuguesa em África é apresentada no LD de História do último ano do Ensino

Fundamental, adotado pela Escola Municipal Governador Paulo Souto para o triênio de 2017-2019.

Este estudo tem como principal objetivo analisar se a forma como essa temática é abordada contribui para uma educação antirracista. Além disso, tem como objetivos específicos: 1) realizar uma revisão bibliográfica, a partir do levantamento de teses e dissertações defendidas entre os anos de 2015 a 2019, acerca do ensino de história da África e africanos no LD; 2) analisar e identificar qual perspectiva (eurocêntrica ou afro-brasileira) prevalece no LD; 3) identificar quais países que sofreram colonização portuguesa são tratados no LD; 4) identificar quais autores são mobilizados (africanos, brasileiros, outros) pelo LD; 5) entrevistar o professor de História do 9º ano do Ensino Fundamental acerca dos desafios e possibilidades encontradas no uso do LD para o ensino da história da África; 6) propor um material paradidático que aborde o processo de imperialismo e descolonização em Guiné-Bissau, país africano de colonização portuguesa.

O livro analisado é do autor Alfredo Boulos Júnior, da editora FTD e faz parte da coleção História, Sociedade e Cidadania. O livro é destinado ao 9º ano do Ensino Fundamental do componente curricular de História e foi adotado pela Escola Municipal Governador Paulo Souto por meio do Guia Nacional do LD, em 2017, do Plano Nacional do Livro Didático - PNLD.

A pesquisa desenvolvida é de natureza qualitativa e exploratória, combinada com investigação bibliográfica, análise do LD e entrevista semiestruturada, tendo como marco teórico os estudos concernentes ao mundo africano.

A revisão bibliográfica permitiu o mapeamento e análise de produções acadêmicas que abordam a temática História da África e africanos no LD, revelando quais aspectos e espaços vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes períodos e lugares e de quais formas e em quais contextos e condições têm sido elaboradas determinadas pesquisas nesta área.

A necessidade desse tipo de procedimento é “[...] do não conhecimento acerca da totalidade e crescimento qualitativo de estudos e pesquisas produzidas em determinada área de conhecimento [...]” (FERREIRA, 2002, p. 258-259).

Os procedimentos foram os seguintes: busca pelas teses e dissertações (TDs)⁹ no banco de dados da CAPES, leitura, seleção e classificação por temática, região e ano de defesa.

Inicialmente, realizamos buscas no banco de dados da CAPES de TDs defendidas entre os anos de 2015 a 2019, a partir das seguintes palavras-chave: relações étnico-raciais nos livros didáticos; história da África e africanos; livros didáticos; e a Lei 10.639/03.

Após isso, colocamos em prática a leitura e avaliação dos elementos textuais: resumo, introdução e conclusão, com intuito de evidenciar a temática, objeto de estudo e percurso da pesquisa. Em seguida, foram selecionadas produções que atendiam às seguintes temáticas: i) o ensino da história da África, africanos e afro-brasileiros no LD; ii) o LD e implementação da Lei 10.639/03; iii) a representação imagética dos corpos negros no LD. A classificação das produções ocorreu por linhas de pesquisa: ensino para as relações étnico-raciais; África; racismo e decolonialidade.

Quanto à análise do LD, ela foi realizada por meio de uma ferramenta adaptada de um Modelo de Referência de Análise do LD (MRALD)¹⁰, desenvolvido pela autora Lisboa (2019), como proposta de descolonização didática no ensino. Esse modelo de análise tem como parâmetros referenciais as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Leis 10.639/03 (BRASIL, 2003) e a 11.645/08 (BRASIL, 2008), que respectivamente alteram a Lei 9394/1996 (BRASIL, 1996).

A entrevista semiestruturada, parte dos procedimentos da pesquisa, foi realizada com o professor de História dos anos finais do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Governador Paulo Souto, escola que adotou o livro, com a finalidade de compreender o processo de escolha do LD a ser analisado. Após todos esses procedimentos, a pesquisa realizada ficou dividida em três capítulos.

No primeiro capítulo, apresentamos algumas concepções que norteiam o LD, abordam o seu papel pedagógico e caráter simbólico. Remontamos assim à trajetória das políticas públicas do livro didático no Brasil e trazemos uma cartografia, pelo

⁹ Ao decorrer do texto, utilizaremos TDs para designar Teses e Dissertações.

¹⁰ Esse Modelo de Referência de Análise do Livro Didático (MRALD), que segue em anexo, foi desenvolvido pela pesquisadora Amada Lisboa Moreno Pires, em sua dissertação intitulada *Modelo de Referência para Análise de Livro Didático: contribuições para uma descolonização didática no ensino*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia- UFBA, em 2019.

levantamento bibliográfico das principais pesquisas realizadas entre os anos de 2015 a 2019, disponibilizadas no banco de dados da CAPES.

No segundo capítulo, apresentamos os dados da adesão e distribuição do LD no Brasil por meio do PNLD e a caracterização da Escola Municipal Governador Paulo Souto, *lócus* da pesquisa, unidade escolar que adotou o LD analisado. Os dados disponibilizados da unidade escolar são os seguintes: número de estudantes matriculados, estrutura da escola, regimento e contexto em que está inserida. Nesse segundo capítulo, analisamos ainda o LD e a entrevista realizada com o professor da disciplina, que utilizou e colaborou na escolha no livro.

A análise do LD foi realizada através de uma ferramenta analítica, considerando os seguintes princípios: marcos legais, metodológicos, aspectos físicos, principalmente a linguagem e a forma como os processos de imperialismo e descolonização em África são apresentados. A entrevista com o professor teve como objetivo tratar dos desafios e possibilidades do uso desse LD na unidade escolar.

No terceiro capítulo problematizamos os processos de resistência africana e a colonização portuguesa, tomando como referência o processo de imperialismo e descolonização em Guiné-Bissau, primeira nação a conquistar a independência do jugo português no continente. Assim, nesse capítulo, abordamos o reconhecimento dos primeiros territórios africanos pelos portugueses e apresentamos aspectos da luta empreendida em Guiné-Bissau e Cabo Verde, destacando aquele que é reconhecido como o pai da independência guineense, Amílcar Cabral. Considerado um dos mais carismáticos líderes africanos, ele é o teórico da luta empreendida pelo povo guineense contra a dominação portuguesa, que culminou em um dos mais bem-sucedidos processos de independência da dominação europeia em África.

A pesquisa se desdobra ainda na produção de um material paradidático, direcionado ao corpo docente, com vistas a mobilizar e contextualizar conteúdos pouco explorados ou ausentes no LD. O material produzido a ser entregue à escola, em sua forma física e digital, trata do processo de resistência e independência de Guiné-Bissau à colonização portuguesa, um dos mais importantes movimentos de independência africana.

MARCO TEÓRICO

Esta pesquisa, ao abordar os processos de imperialismo e descolonização em África, recorre aos estudos concernentes ao mundo africano, sobremaneira aos fundamentos e conceitos da afrocentricidade: africano, agência e o compromisso de situar o continente como sujeito de sua própria história.

A afrocentricidade é um campo de pesquisa comprometido com a produção de conhecimento e estudos de raiz africana e afro diaspórica, como a história, resistência, descolonização e episteme. A afrocentricidade, como conceito, prática, campo de estudos e pensamento, [...] “surgiu no início da década de 1980, com a publicação do livro *Afrocentricidade*, de Molefi K. Asante (1980), seguido por *A ideia afrocêntrica* (1987) e *Kemet Afrocentricidade e conhecimento*” (1990) (MAZAMA, 2009, p. 111).

Molefi K. Asante, que desenvolveu o conceito, define a afrocentricidade como “[...] um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes¹¹ de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural de acordo com seus próprios interesses humanos” (ASANTE, 2009, p. 93).

Asante (2009), ao publicar *Afrocentricidade*, em 1980, período próximo à efervescência das lutas por independência em África, pretendeu “[...] desferir um golpe na falta de consciência - não a falta de consciência apenas da opressão que sofremos, mas também das vitórias possíveis” (p. 94). Ele faz recordar em África e diáspora a centralidade que negros, africanos e o próprio continente tem na história mundial. A afrocentricidade nos permite compreender que as lutas anticoloniais foram, portanto, reposicionando o africano como sujeito de sua própria história.

Dito de outro modo, esse pensamento surge da necessidade de deslocamento dos africanos, da marginalidade em que foram colocados historicamente, para o centro, “[...] pois, muito do que estudamos sobre a história, a cultura, a literatura, a linguística, a política ou a economia africana foi orquestrado do ponto de vista dos interesses dos europeus” (ASANTE, 2009, p.93).

A linguista Mama Mazana (2009) aponta que, no cerne desse pensamento, encontra-se a nossa insatisfação por sermos africanos historicamente marginalizados e invisibilizados. “Assim, a afrocentricidade surgiu como um novo paradigma para

¹¹ Um agente em termos Afrocêntricos é um indivíduo capaz de intervir de forma independente em seu próprio destino, em prol de seus próprios interesses, sem que sofra sujeição, ou manipulação (ASANTE,).

desafiar o eurocentrismo, responsável por desprezar os africanos, destituí-los de soberania e torná-los invisíveis - até mesmo aos próprios olhos, em muitos casos” (p. 114). Esse novo paradigma pretende que sejamos cada vez mais sujeitos de nossa própria história e destino.

A afrocentricidade refere-se, assim, a um deslocamento, a uma reorientação, retirando africanos das margens e colocando-os no centro, tendo como fundamento a coletividade, estendendo-se a todas as insurgências empreendidas contra a lógica colonial nas Américas, Caribe e demais territórios diaspóricos, tendo como principal objetivo a libertação.

Cabe ressaltar que a afrocentricidade não pretende ser um sistema fechado, que exclui ideias ou aponta limites de discussões, convertendo-se em um novo paradigma hegemônico e dominante, em uma inversão radical de papéis com o eurocentrismo, historicamente vigente. Ao contrário, de acordo com Asante (2009), essa análise crítica propõe uma abertura para debates de todos os temas concernentes ao mundo africano e afrodiaspórico.

A afrocentricidade considera africano todo indivíduo que tenha vínculo ancestral com o continente, ou seja, indivíduos das Américas, Caribe e de outras partes do mundo que tenham ascendência africana.

A ancestralidade, porém, não é empregada na perspectiva consanguínea de parentesco, como geralmente é abordada em uma perspectiva eurocentrada. Ela está para além do sentido da ordenação dos valores e princípios do povo-de-santo, caros para todos que se reconhecem ou se descobrem negros. A ancestralidade é abordada, portanto, como elemento de resistência e pertencimento (OLIVEIRA, 2009).

Ainda sobre reconhecer-se africano, Asante afirma que “[...] muito mais do que isso, é um construto do conhecimento. Basicamente, um africano é uma pessoa que participou dos quinhentos anos de resistência à dominação europeia” (ASANTE, 2009, p.102).

Os autores Gaia e Scorsolini-Comin, ao escreverem sobre afrocentricidade no Brasil, apontam que “[...] aqui o sujeito negro, nascido no Brasil, como qualquer outro negro da diáspora, é potencialmente um africano, na medida em que constitui uma continuidade das gloriosas e milenares histórias africanas [...]” (2020, p. 4).

Essa concepção de africano é expressa, sobretudo, na categoria político-social de amefricanidade, criada pela intelectual brasileira Lélia Gonzalez¹². Essa categoria expressa uma experiência histórica comum, sofrida por todos nós negros da diáspora, da América como um todo, ultrapassando limites territoriais e linguísticos (GONZALEZ, 1988). Por amefricanidade podemos entender como “uma nova compreensão da experiência vivida por negros da diáspora nas Américas a partir de suas próprias categorias” (SANTOS, 2020, p. 52).

E nas palavras da própria Lélia Gonzalez, essas são as implicações políticas e culturais desse conceito,

Para além do seu caráter puramente geográfico, a categoria de Amefricanidade incorpora todo o processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada, isto é, referenciada em modelos como: a Jamaica e o akan, seu modelo dominante; o Brasil e seus modelos yourubá, banto e ewe-fon. Em consequência, ela nos encaminha no sentido da construção de toda identidade étnica. (GONZALEZ, 1988, p. 76).

Ao enfatizar o significado de africano, a afrocentricidade apresenta-nos em contrapartida, o não-africano. O não- africano refere-se a indivíduos brancos nascidos em África que se omitiram ao processo de invasão e dominação europeia no continente. Assim, o que é determinante é a consciência.

Contudo, não descartamos os sujeitos negros em África ou nas Américas e Caribe que não se identificam como africanos e optam por outra posição política. Dito de outro modo, não são agentes ou não têm consciência da agência¹³ dos povos africanos. A isso Lélia Gonzalez classificou nas sociedades de origem latina como racismo por denegação. Ela explica que “[...] aqui prevalecem as “teorias” da miscigenação, da assimilação e da “democracia racial” (1988, p.72).

Segundo Lélia Gonzalez (1988), na América Latina, que é mais ameríndia e amefricana que propriamente latina, podendo ser chamada, portanto, como Amefricanadina, convencionou-se um tipo de racismo diferente da América do Norte, do racismo aberto, com regime explícito de segregação e supremacia branca, ou seja,

¹² Lélia Gonzalez era filha de mãe índia e pai negro, historiadora, antropóloga e filósofa, autora de diversos artigos e livros, professora universitária (PUC-RJ), fundadora do Movimento Negro Unificado (MNU), uma teórica da diáspora.

¹³ A agência é a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana. Em uma situação de falta de liberdade, opressão e repressão racial [...] (ASANTE, p.94)

trata-se de um racismo mais sutil e eficaz, velado pela falácia de que somos todos iguais, útil a ideologia do branqueamento e manifesta-se pela falsa ideia de democracia racial.

Mesmo sendo a concepção de africano e a categoria amefricanidade conceitos e um conjunto de práticas bem abrangentes, não se pode considerar toda prática, usos e costumes africanos como afrocentricidade. Nesse sentido, Gaia e Scorsolini-Comin (2020) alertam-nos para o cuidado de não considerarmos estudos, experiências, projetos ou instituições como afrocentradas, quando na verdade são apenas afrorreferenciadas, isto é, valem-se de referências africanas, mas não estão centradas em África.

Exemplo disso, são autores que eventualmente fazem uso de teorias e intelectuais africanos em suas pesquisas e textos ou ainda sujeitos que ouvem, gostam de samba, fazem uso de hábitos e costumes de herança africana; mas, no entanto, não são responsáveis ou em suas práticas cotidianas não estão comprometidos com a reorientação dos africanos a uma posição centrada, ou seja, “pode-se praticar os usos e costumes africanos sem por isso ser Afrocêntrico” (ASANTE, 2009, p.94).

Este estudo, por exemplo, mobiliza conceitos afrocêntricos, contudo não está circunscrito a este campo de pesquisa, pois dialoga com outros pensamentos concernentes ao mundo africano e afrodiaspórico, tendo alguns limites em decorrência do objeto de pesquisa e por estar inserido na academia, majoritariamente branca, onde prevalece uma perspectiva ocidental.

Dessa forma, Asante (2009) sustenta que há algumas características mínimas para a definição de um projeto ou pesquisa de perspectiva afrocêntrica, são elas: 1) interesse pela localização psicológica; 2) compromisso com a descoberta do lugar do africano como sujeito; 3) defesa dos elementos culturais africanos; 4) compromisso com o refinamento léxico; 5) compromisso com uma nova narrativa da história da África.

O compromisso com a descoberta do lugar do africano como sujeito consiste na difícil tarefa de encontrar de maneira assertiva o africano como agente, nos debates, projetos, eventos e ideias acerca do continente e de todos os contextos que relacionem direta e indiretamente a cultura, estética e historiografia africana.

O interesse pela localização psicológica refere-se a como uma pessoa se relaciona com o mundo africano, isto é, se o vemos como um outro mundo, diferente

do nosso, ou se o concebemos como parte constitutiva de nossa cultura, posicionando-nos em defesa de seus elementos culturais (ASANTE, 2009).

A defesa dos elementos culturais africanos é o combate a todo e qualquer tipo de desqualificação da sua cultura: seja na música, arte, dança, ciência, sociologia, filosofia ou elementos linguísticos. Nisso consiste o combate a uma abordagem folclorizada de sua história ou à concepção racista do africano como selvagem e indolente. Estende-se ainda ao imperativo teórico de encontrar a compreensão de elementos africanos – como religião, coexistência com a terra, valores, hábitos, costumes e comportamentos –, sem que seja necessário recorrer a teóricos e concepções não-africanas (ASANTE, 2009).

O compromisso com o refinamento léxico insere-se na dimensão da linguagem usada ao escrever sobre África e africanos. A linguagem precisa ser assertiva, contextualizada à realidade africana, contrária ao modo depreciativo como ela vem sendo historicamente representada pela Europa. Tratando-se do processo de Imperialismo e Descolonização em África, importa que os africanos não sejam mais apresentados como indefesos ou vulneráveis, mas sejam destacadas as negociações, a resistência às invasões estrangeiras e os movimentos de independência.

Essa última característica, o compromisso com uma nova narrativa da história africana, é o ponto central desta pesquisa, pois propõe uma intervenção em relação ao ensino do processo de imperialismo e descolonização em África. Incide no que é classificado por Asante (2009) como uma das maiores conspirações da história mundial, o processo histórico de desqualificação e marginalização do continente africano pelos europeus.

De acordo com *Amadou-Mahtar M'Bow*, o continente africano quase nunca foi considerado como uma entidade histórica. Durante muito tempo, mitos e preconceitos de toda espécie esconderam do mundo a real história da África. As sociedades africanas eram sociedades que não podiam ter história.

Com os adventos do tráfico humano de africanos e a colonização, um outro fenômeno causou grandes danos ao estudo objetivo do passado africano: o aparecimento de estereótipos raciais instituintes da inferiorização do africano. Desde que foram empregadas as noções de “brancos” e “negros”, para nomear genericamente os colonizadores, considerados superiores, e os colonizados, os africanos foram levados a lutar contra uma dupla servidão, a econômica e a psicológica.

Marcado pela pigmentação de sua pele, transformado em uma mercadoria, o africano passou a simbolizar, na consciência de seus dominadores, uma essência racial imaginária e ilusoriamente inferior àquela do *negro*. Esse processo de falsa identificação depreciou a história dos povos africanos, rebaixando-a a uma etno-história, cuja apreciação das realidades históricas e culturais não podia ser senão falseada. Nisso é que consiste o esforço de deslocamento da história do continente das margens, em que foi historicamente lançada para o centro, em sua legítima posição.

1 O LIVRO DIDÁTICO: CONCEPÇÕES, TRAJETÓRIA E USOS

Os materiais didáticos podem ser compreendidos de maneira ampla como “[...] mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina no nosso caso, a história” (BITTENCOURT, 2018, p. 243).

Contudo, definir o que é o LD é uma tarefa complexa, pois trata-se de uma obra atravessada por diversos interesses e sujeitos, mediada pela relação de produção e consumo, constituindo-se em última análise como um instrumento de trabalho de professores e estudantes (BITTENCOURT, 2018).

Esse material pode ser usado em sala eventualmente apenas para consulta ou ser o único material didático disponível na escola. Fato é que esse material tem grande aceitação, pois para além de trazer os conteúdos organizados em sequência e possibilitar o acompanhamento curricular das disciplinas, disponibiliza exercícios e metodologias de ensino.

Concomitantemente ao seu papel simbólico e importância essencial no processo de ensino aprendizagem, o livro detém grande potencial ideológico e precisa ser encarado pelo seu envolvimento direto com as relações de poder e dominação de determinado grupo social, ou ainda como mercadoria à medida que é escrito e estruturado para ser vendido (RANGEL, 2014).

Ressaltada a importância do livro didático, a autora Circe Bittencourt aponta que “um problema considerado como dos mais graves em relação ao livro didático é a forma pela qual apresenta os conteúdos históricos (BITTENCOURT, 2018, p. 256). Nisso consiste o processo de invasão em África, as lutas por independência e o discurso unitário europeu historicamente instituído e que se pretende universal, oficial e dominante, transformando a história da África em um conjunto de representações folclóricas e estereotipadas, reduzindo-as a relações subalternas.

Isso deve-se ao fato de que o processo de imperialismo e descolonização em África não é apenas uma luta pela terra, mas é também uma luta pela linguagem, pelo poder de narrar ou pela interdição dela (SAID, 1995). O que nos leva a seguinte reflexão: qual linguagem ou narrativas tem prevalecido acerca do continente africano nos materiais didáticos usados nas escolas?

Nesse sentido, é que este capítulo apresenta um breve histórico da constituição do LD e um levantamento bibliográfico acerca das pesquisas no âmbito do ensino das relações étnico-raciais e história da África.

1.1 Breve histórico da política do Livro Didático no Brasil

No Brasil, apesar dos avanços acerca das discussões e estudos sobre os livros didáticos, em relação a outros países essas pesquisas ainda podem ser consideradas insuficientes (BITTENCOURT, 2018). O que ocorre é que geralmente apenas algumas questões sobre seu surgimento e ordenamento no país são mencionadas em pesquisas ou discussões que versam sobre outros temas associados, por exemplo, ao currículo escolar ou à constituição de determinadas disciplinas escolares (BITTENCOURT, 1993).

Apesar de considerarmos as discussões da historiografia brasileira sobre o livro didático um quantitativo ainda pequeno, esta pesquisa não pretende remontar à constituição e trajetória do LD no país; contudo, ao investigar o ensino da história da África e africanos, este capítulo assume um caráter introdutório ao processo de desenvolvimento do que podemos considerar como a política pública do LD no país.

Os estudos e discussões sobre essa temática passaram a ganhar contornos a partir de 1970, pois podemos afirmar que antes disso o LD no Brasil não tinha uma história, limitando-se aos consecutivos decretos e ao seu caráter político-ideológico e comercial.

A partir então da década de 1970 e, especialmente, nos anos de 1980, houve uma efervescência de estudos sobre o tema, como os seguintes: a obra *A política do livro didático* (1984), em que o autor e as autoras analisam as diferentes políticas que envolvem o livro didático e seus desdobramentos; a pesquisa intitulada *O estado da arte do livro didático no Brasil* (1987), um trabalho denso e complexo, que propôs na década de 1980 pensar o livro didático no Brasil considerando as discussões no restante do mundo, desde o países capitalistas ao países socialistas, que tinham uma política ideológica bem definida; somam-se a esses ainda textos de autoras como a Marisa Lajolo (1987) e Eloisa Höfling (1987).

Outros trabalhos seminais e desenvolvidos na década de 1990 foram as teses *Livro didático e conhecimento histórico*, da historiadora Circe Bittencourt, defendida em 1993, na Universidade de São Paulo; e *Livro didático e ensino de história*: dos

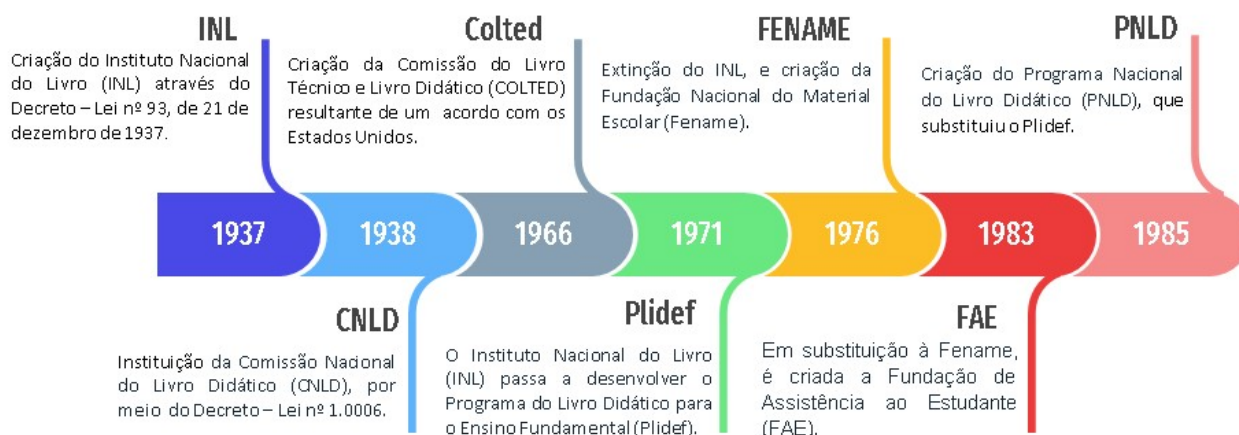
anos sessenta aos nossos dias, do historiador Décio Gatti Júnior, defendida em 1998, na Pontifícia Universidade Católica de São de Paulo (PUC -SP), texto que foi publicado em 2014 pela editora Edusc.

Entretanto, a definição que tivemos para o que entendemos como livros didáticos remontam ao governo Vargas, em 1938, na ocasião em que Gustavo Capanema¹⁴ era Ministro da Educação e Saúde (FREITAG *et al.*, 1987). Trata-se do Decreto-Lei nº 1.006, que também estabelecia suas condições de produção, importação e utilização,

Art. 2º Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.
 § 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.
 § 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula. (BRASIL, 1938).

Apesar desse decreto, parece existir um consenso de que as primeiras iniciativas para desenvolvimento e distribuição do livro didático datam de 1937, (LAJOLO, 1987; FREITAG *et al.*, 1987; OLIVEIRA *et al.*, 1984), marcadas pela criação do Instituto Nacional do Livro (INL), subordinado ao MEC, com a finalidade de divulgar e distribuir os livros didáticos (FREITAG *et al.*, 1987). A partir disso, o que tivemos foi uma sucessão de decretos e criação de diversos órgãos com a tarefa de articular e discutir o assunto:

Figura 1 - Histórico da política pública do livro didático no Brasil



Fonte: elaborado pelo autor a partir de dados do portal do Fundo Nacional da Educação (FNDE) (BRASIL, 2017).

¹⁴ Gustavo Capanema, mineiro, advogado e político brasileiro, foi designado pelo presidente Getúlio Vargas em julho de 1934, para dirigir o Ministério da Educação e Saúde, cargo em que permaneceu até o fim do Estado Novo, em outubro de 1945.

Os principais órgãos são: a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), criada em 1938, com a finalidade de analisar, julgar e sugerir obras de interesse nacional; Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), criada em 1966, decorrente de um acordo entre o MEC (Ministério da Educação) e a agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid); Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), criada em 1971, para assumir as responsabilidades da Colted, extinta com o término do convênio entre MEC e a Usaid; Fundação Nacional do Material Didático (FENAME) que, em 1976, assumiu as responsabilidades do INL; Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), criada em 1983, que substituiu a Fename e incorporou a Plidef. Todos esses órgãos desencadearam em 1985 na criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por meio da edição do Decreto nº 91.542, que com algumas mudanças substituiu o Plidef e trouxe algumas garantias importantes, como a participação do professor na escolha dos livros didáticos (BRASIL, 2017; FREITAG *et al.*, 1987).

Entre todos os órgãos citados, três merecem maior destaque: a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) e a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), por terem tido caráter explicitamente político-ideológico, e o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), por representar a atual política pública do livro didático no país.

A CNLD foi criada durante o Estado Novo (1937-1945), a Colted, durante o primeiro governo da ditadura militar, resultante de um acordo entre o MEC (Ministério da Educação) e a agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), e o PNLD foi criado no Governo de José Sarney (1985-1990), durante o processo de redemocratização.

De acordo com a autora Maria Helena Bomény, (1984), que pesquisou a política do livro didático na era Vargas (1930-1945), a CNLD, comissão designada pela própria presidência, era um órgão que tinha mais um fim político-ideológico que didático. E em pleno período ditatorial, Estado Novo, esse órgão manipulava e controlava os conteúdos e produção do LD, promovendo censuras e a centralização comercial, respondendo diretamente ao então ministro, Gustavo Capanema.

A criação da COLTED remonta à parceria realizada entre o governo brasileiro e o estadunidense durante o período de ditadura militar. Na ocasião, a assessoria do MEC explicou que,

[...] o convênio firmado em 06/01/67 entre o MEC/SNEL/USAID (Ministério da Educação/ Sindicato Nacional de Editores de Livros e a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional) tinha como objetivo tornar disponíveis cerca de 51 milhões de livros para os estudantes brasileiros no período de três anos. (FREITAG *et al.*, 1987, p. 7).

Essa parceria, que desencadearia na construção de bibliotecas e distribuição gratuita desses livros pela COLTED, foi denunciada e criticada por pesquisadores e professores, como um processo estadunidense de dominação ideológica e comercial da educação do Brasil.

De acordo com a pesquisadora Otaíza de Oliveira Romanelli (1978), que realizou uma análise da história da educação no Brasil (1930-1973), nesse convênio caberia aos órgãos brasileiros, MEC e SNEAL, somente a execução, enquanto os técnicos da USAID se encarregariam das questões mais importantes: elaboração, ilustração, edição e articulação com as editoras brasileiras, em relação à compra dos direitos autorais e dos editores estadunidenses. Esses episódios reforçam o caráter cultural, ideológico e comercial associado a política do livro didático no Brasil e já mencionado anteriormente.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), criado em 1985, pelo governo federal, destina-se a avaliar e distribuir gratuitamente obras didáticas, pedagógicas e literárias às escolas públicas de educação básica de todo o país: “[...] das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público” (BRASIL, 2018).

O PNLD é de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) e gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), situa-se como uma política pública de atendimento ao aluno da educação básica, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), que torna essa garantia um dever do estado (MENEZES, 2001).

Entre algumas questões importantes, em relação ao PNDL, desde sua criação, três se destacam: a livre participação das editoras privadas, o processo de análise e avaliação prévia do conteúdo pedagógico com a criação do Guia de Livros Didáticos e a livre escolha por parte do corpo docente, dos livros a serem usados nas unidades escolares.

A livre participação das editoras privadas nos processos de produção dos livros didáticos da educação pública, condicionada aos critérios e programas oficiais, leva as empresas a adotarem diferentes metodologias e fórmulas de produção e vendas, tornando o processo dinâmico e diverso, gerando mais possibilidades de escolha para os professores e acessibilidade aos alunos.

Importa dizer que, para que os livros possam ser inseridos no Guia Nacional do Livro Didático, precisam ser avaliados e atender a alguns critérios. Somente após a aprovação as obras são indicadas às unidades escolares e aos professores que irão trabalhar com o livro, opinando e decidindo junto à escola quais os livros mais adequados a serem escolhidos. Este é o percurso que o LD faz até as salas de aulas.

1.2 A História Nova e Joel Rufino

No início da década de 1960, período em que eram escassas as publicações e estudos sobre a história popular do Brasil, iniciava-se a produção da coleção História Nova, publicada pelo Ministério da Educação e Cultura, através da assistência ao Estudante (Cases), em 1964. Essa coleção estava ligada ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb) e à Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi), tendo sido dirigida por Nelson Werneck Sodré¹⁵, diretor do Departamento de História do Iseb, escrita em conjunto com Joel Rufino dos Santos, Pedro Celso Uchoa Cavalcanti Neto, Pedro de Alcântara Figueira, Mauricio Martins de Mello e Rubem César Fernandes, alunos do curso de História da FNFfi (LOURENÇO, 2008).

Essa coleção era extremamente crítica à historiografia didática existente na época. Ela não se pretendia apenas um produto comercial neutro, mas sim cultural, promovendo conteúdos que propunham embates e disputas com as narrativas historicamente instituídas. Dito de outro modo, a coleção pretendia proporcionar aos professores de História conteúdos e práticas inovadoras, reformulando o conhecimento da história do Brasil proposto nos livros didáticos da época (SANTOS, 1964).

Seus autores eram todos ligados a diversas causas sociais e ao Partido Comunista Brasileiro e tinham como anseio, através da obra, o engajamento popular

¹⁵ Nelson Werneck Sodré (1911-1999) é o autor de 56 livros e cerca de centenas de artigos que tratam de diferentes temas (história, econômica, política, literatura, teoria materialista etc.) Foi militar, professor e diretor do departamento de História do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb).

para a transformação da realidade social. Eles tratavam de reforma agrária, racismo, desigualdade social, imperialismo e consideravam que a história do Brasil não poderia ser problematizada, sem que fosse considerada a sua relação com a história e eventos mundiais (SANTOS, 1993).

Contudo, de dez títulos¹⁶ que seriam lançados sobre diferentes momentos da nossa História, até 1964, foram publicados apenas cinco deles, ocasião em que ocorreu o golpe civil-militar, resultando no fechamento da Iseb, criada em 1955, e na perseguição e prisão dos autores (LOURENÇO, 2008).

De fato, a história do Brasil que fora apresentada incomodou bastante as classes dominantes, pois proporcionava aos grupos subalternizados o conhecimento de sua história e protagonismo. A coleção constituiu-se então como uma grande afronta aos setores hegemônicos e conservadores da época.

Mobilizaram-se contra a obra, por meio de pareceres, notas e artigos os seguintes órgãos: a Comissão Nacional do Livro Didático, o Instituto Histórico e Geográfico, o Estado Maior do Exército e os seguintes jornais, o Estado de São de Paulo e o Globo (LOURENÇO, 2008).

Todos os pareceres desfavoráveis à coleção não tratavam de uma reflexão teórica e científica, mas de depreciação, desmerecimento e tentativa de desqualificar a obra e os envolvidos; porém, de acordo com os autores, a receptividade e adesão do público foi muito grande, de modo que receberam centenas de cartas, elogiando e parabenizando a iniciativa e produção (LOURENÇO, 2008).

Em 1965, enquanto os autores estavam presos, exceto Nelson Werneck Sodré que era militar, professor e escritor conhecido, a editora Brasiliense republicou parte da obra, porém teve as publicações seguintes suspensas e os livros já impressos recolhidos. Somente na década de 1990, a convite das editoras Loyola e Giordano, os autores se juntaram para uma publicação que levou o nome do primeiro título da coleção original, “O Descobrimento do Brasil”, por meio da coleção Memória Brasileira (LOURENÇO, 2008).

A História Nova integra a trajetória do LD no Brasil, o seu lançamento e interdição configura perfeitamente a disputa de narrativas que permeiam o LD de

¹⁶ Os títulos eram os seguintes: 1. “O descobrimento do Brasil”; 2. “A sociedade do açúcar”; 3. “As invasões holandesas”; 4. “A expansão territorial”; 5. “A decadência do regime colonial”; 6. “A independência de 1822”; 7. “Da Independência à República”; 8. “O sentido da Abolição”; 9. “O advento da República”; e 10. “O significado do Florianismo” (LOURENÇO, 2008, p. 393).

História até hoje. Segundo Joel Rufino, “a História Nova mereceu ser um emblema. Ela foi inteligente” (SANTOS, 1993, p.17-18).

Somente após a década de 1980, período posterior a repercussão dessa coleção, que foi pioneira na problematização e abordagem da produção do LD e ensino da História no Brasil, é que ocorreram novas discussões e obras que se tornaram referência na área (LOURENÇO, 2008). Assim, o tema tornou-se cada vez mais emblemático, sendo objeto recorrente de diversas discussões na educação.

O lançamento e repercussão dessa coleção revolucionária, exceto por Nelson Werneck Sodré que já era conhecido nacionalmente, marcou o início da trajetória de seus autores como escritores, com destaque a Joel Rufino dos Santos que, a partir da década de 1970, consagrou-se como um dos mais importantes escritores de literatura infantojuvenil, entre outras coisas, por mobilizar em suas obras as histórias populares e de raízes africanas, dando centralidade aos seus sujeitos.

Na década de 1970, o Brasil passou por uma grande efervescência literária, principalmente infantojuvenil. O crescimento desse tipo de literatura voltada para crianças e jovens e o aumento da produção editorial proporcionaram o surgimento e consolidação de novos autores, que se consagrariam pelas suas publicações criativas com linguagem atraente e histórias inovadoras (MACHADO, 2012).

Como dito, um desses autores é o Joel Rufino, que começa a publicar e produzir neste período, tornando-se um dos mais importantes escritores contemporâneos do país. Negro, carioca, professor e percussor da abordagem do mundo africano na literatura infantojuvenil brasileira, ele subverteu a literatura dedicando-se à promoção da cultura popular. Em suas obras ele trata do folclore, das histórias orais, apresenta negros como protagonistas, faz uso de expressões, palavras e mitos africanos (MACHADO, 2012).

Esse intelectual, além da coleção História Nova, atuou na produção de outros livros didáticos, trazendo uma linguagem atraente e acessível, esforçando-se sempre por ordenar e centralizar os negros e africanos, em África ou diáspora, como sujeitos de sua própria história.

Joel Rufino, que era Historiador e doutor em comunicação social, publicou um grande número de obras que ultrapassam mais de 70 produções, desde literatura infantojuvenil, roteiros de televisão e teatro, livros didáticos e obras de caráter

científico e político. Perseguido pela ditadura civil-militar a partir de 1964, foi exilado (1964-1965) e preso político¹⁷ (1972-1974) (MACHADO, 2021).

Após ser anistiado em 1979, retomou as atividades acadêmicas e, depois da redemocratização do país, chegou a ser presidente da Fundação Palmares do Ministério da Cultura, ocupou o cargo de subtitular da Secretaria Extraordinária de Defesa e Promoção das Populações Negras do Estado do Rio de Janeiro, foi professor da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, diretor do Museu Histórico do Rio de Janeiro e, em suas últimas atuações, compôs os quadros do Tribunal de Justiça de Estado do Rio de Janeiro, na condição de Diretor-geral de Comunicação e Difusão do Conhecimento.

Venceu e foi indicado a vários prêmios. Recebeu o Prêmio Jabuti em 1979 e em 2008 e, o Prêmio Orígenes, em 2000¹⁸. Além disso, foi indicado a mais importante premiação da literatura infantojuvenil, o Prêmio Hans Christian Andersen, nos anos de 2004, 2006 e 2014. Este intelectual que sempre incluiu nossa gente negra em suas obras como fazedores da nossa história faleceu aos 73 anos, em 2015, no Rio de Janeiro. Não por acaso, dias antes de sua morte, foi notícia ao intervir e salvar em Copacabana um jovem negro de um linchamento.

De fato, esse intelectual viveu dedicado à causa dos excluídos. Suas obras e vida constituem um legado a todos intelectuais negros contemporâneos, sobremaneira aos escritores, educadores e pesquisadores envolvidos com ensino das relações étnico-raciais, produção e problematização do LD de história.

1.3 O Livro Didático e as relações étnico-raciais

A investigação bibliográfica foi realizada pelo levantamento de TDs disponibilizadas no banco de dados da CAPES, defendidas entre os anos de 2015 a 2019, com a finalidade de evidenciar pesquisas já elaboradas, em campos de estudos, linhas de pesquisas ou em programas de pós-graduação *stricto sensu*, iguais ou semelhantes ao desta pesquisa.

¹⁷ Em dezembro de 1972, foi detido e mandado para o presídio do Hipódromo, em São Paulo. Lá, permaneceu como preso político por um ano e meio, devido à sua militância na Ação Libertadora Nacional (ALN) – organização clandestina que pregava a luta armada contra o regime.

¹⁸ Essa premiação foi decorrente da publicação do livro *Quando eu voltei, tive uma surpresa: (cartas para Nelson)*. As cartas escritas por Joel Rufino da prisão para o seu filho Nelson, que na época tinha 8 anos, e guardadas pela sua esposa foram reunidas mais tarde e publicadas com este título.

Dessa forma, através da análise das pesquisas, pudemos notar as principais instituições que têm privilegiado esse assunto, o ensino de história da África no LD; o quantitativo desse tipo de produção; a regularidade temporal e territorial de elaboração; e a trajetória e envolvimento dos autores e orientadores nesse campo de pesquisa. A partir da leitura dos elementos textuais – resumo, introdução e conclusão –, observamos e analisamos os objetivos, metodologias, objetos de estudo e percurso da pesquisa.

Os procedimentos foram os seguintes: o levantamento bibliográfico das TDs disponibilizadas no banco de dados da CAPES, a análise dos elementos textuais, divisão e classificação das TDs por temática, instituição, local e ano de defesa.

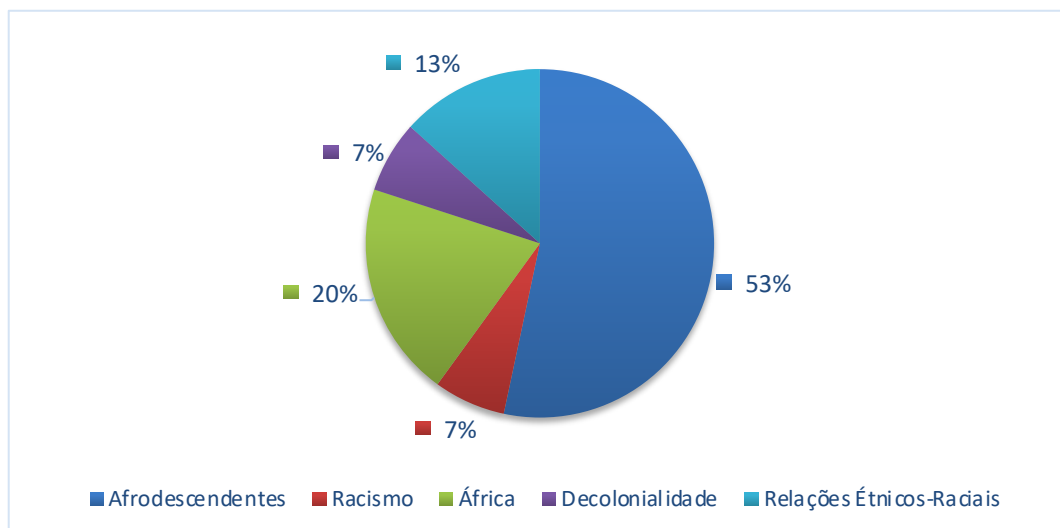
Nesse sentido, as TDs defendidas entre os anos de 2015 a 2019 e disponibilizadas no banco de dados da CAPES foram pesquisadas e selecionadas a partir das seguintes palavras-chave: relações étnico-raciais nos livros didáticos; história da África e africanos e Livros didáticos e a Lei 10.639/03. Encontramos, inicialmente, um quantitativo de 58 produções entre TDs.

Realizadas a leitura e análise dos elementos textuais (resumo, introdução e conclusão) que permitiram evidenciar a temática, objeto de estudo e percurso da pesquisa, selecionamos 17 produções. Em geral, as produções selecionadas abordam as seguintes temáticas: i) o ensino da História da África, africanos e afro-brasileiros no LD; ii) o LD e a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08; iii) o racismo e a representação imagética dos corpos negros no LD. Após isso, as 17 produções, sendo 15 dissertações e 2 teses, foram divididas e classificadas, de acordo com o campo de estudos, período, instituição e região em que foram realizadas e defendidas.

As classificações foram as seguintes: Ensino para as Relações Étnico- Raciais (pesquisas com foco no ensino e educação para diversidade étnico-racial, currículo, políticas públicas, ausências e mudanças no LD pós-implementação da Lei nº 10.639/03); Afrodescendentes (produções que tratam da história e cultura afro-brasileira, construção da identidade negra, diáspora e representações dos negros no LD); África (estudos do mundo africano, imperialismo e descolonizações em África e a produção de conhecimento de raiz africana no LD); Racismo (produções com o objetivo de denunciar e combater o racismo e problematizar conceitos como etnia e raça nos livros LD); e Decolonialidade (estudos de visibilização e divulgação de

conhecimentos afrodiaspórico, com o objetivo de combate e superação da colonialidade: do saber e poder).

Figura 2 - Distribuição das TDs selecionadas por temáticas



Fonte: elaborado pelo autor (2021).

As produções estão concentradas nas universidades federais (65%), exceto algumas que foram realizadas em instituições de ensino superior privadas (35%), especialmente nas Pontifícias Universidades Católicas (PUCs). Na tabela gerada abaixo, observamos a distribuição de TDs por universidades:

Tabela 1 - Distribuição das teses e dissertações por Universidades federais

Universidades Federais	Teses	Dissertações
Universidade Federal de Mato Grosso		01
Universidade Federal de Uberlândia		01
Universidade Federal de Ouro Preto		01
Universidade do Estado de Santa Catarina		01
Universidade Federal de Pelotas		01
Universidade Federal de São Carlos		01
Universidade Federal do Rio Grande do Norte		01
Universidade Federal do Recôncavo		01
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro		02
Universidade Federal de Santa Maria	01	00
Total	01	10

Fonte: elaborada pelo autor.

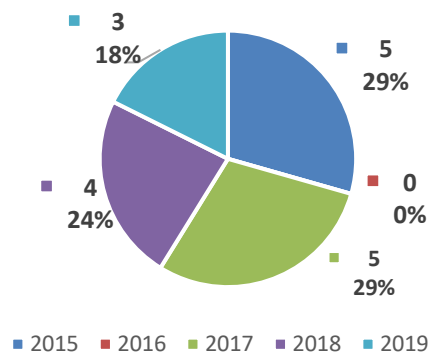
Tabela 2 - Distribuição das teses e dissertações por Universidades privadas

Universidades Privadas	Teses	Dissertações
Pontifícia Universidade Católica de Goiás		02
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul		01
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	01	
Fundação Universidade de Passo Fundo		01
Universidade Católica de Petrópolis		01
Total	01	05

Fonte: elaborada pelo autor.

Quanto ao período de defesa das produções, elas se concentram nos anos de 2015 e 2017, ambos com 29%. Vejamos, na Figura 3, o quantitativo e ano de defesa das produções.

Figura 3 - Distribuição das TDs por ano de defesa



Fonte: elaborada pelo autor.

Em relação às regiões em que foram feitos os estudos, ficou constatado uma concentração regional, em que a região Sudeste aparece com o maior quantitativo (47%), sendo 1 tese e 6 dissertações; Sul (33%), 1 tese e 4 dissertações; Centro-Oeste (20%), 3 dissertações; Nordeste (7%), 1 dissertação; Norte (7%), 1 dissertação. Observamos que o quantitativo de produções concentradas nas regiões Sudeste e Sul deve-se ao maior número de universidades criadas nessas regiões.

Nesse sentido, o estudo permitiu notar as principais instituições que têm privilegiado o assunto, a regularidade temporal e territorial de elaboração, a trajetória e envolvimento dos autores e orientadores nesses campos de pesquisa.

O levantamento das TDs mostra também que houve uma ampliação do debate sobre esta temática (LD, história da África, africanos e afrodescendentes), assim como

o aumento quantitativo de produções acadêmicas, nessa mesma área, em comparação aos anos anteriores¹⁹. Isso está relacionado diretamente às Leis 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que respectivamente alteraram a Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996), estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, a inclusão no currículo oficial da rede de ensino da história e cultura afro-brasileira e da cultura e história indígena (MULLER; MOREIRA, 2018).

Esse levantamento permitiu-nos constatar a ampliação do debate, o aumento das produções, e a identificar a regularidade temporal, territorial e as instituições de elaboração desses estudos. Contudo, os resultados das pesquisas analisadas, mostram que esses avanços ocorridos na produção acadêmica e nas instituições escolares ainda são insuficientes. Os próprios autores entendem os limites e alcance de suas pesquisas, consideram que os avanços não são tão significativos e impactantes na cultura escolar; pois, apesar de todos os esforços, as mudanças ainda são lentas e graduais.

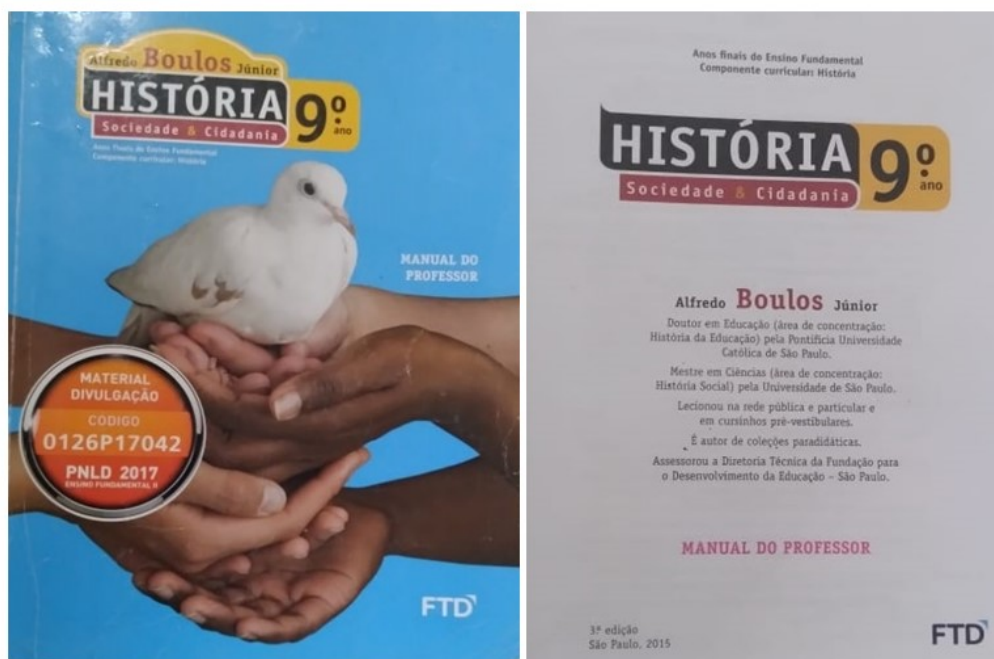
Importa dizer também que as produções encontradas no banco de dados da CAPES são relevantes e constituem aqui uma importante cartografia acerca dos estudos étnico-raciais no LD, no entanto não compreendem a totalidade das produções realizadas nesse período (2015-2019); uma vez que, para além do banco de dados da Capes, existem diversos periódicos e outras TDs, que estão apenas nas bibliotecas das universidades onde foram defendidas ou que não são de domínio público, por não terem sido disponibilizadas ou divulgadas pelas instituições ou autores.

¹⁹ As autoras Muller e Moreira (2018) realizaram uma pesquisa do tipo estado da arte, onde analisaram a categoria LD e as Relações Étnico- Raciais, entre os anos de 2003 e 2014, tanto em TDs realizadas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* quanto em periódicos Qualis A e B na área de Educação, disponíveis respectivamente no banco de dados da CAPES e no Google Acadêmico.

2 O LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO DE ANÁLISE

O livro didático analisado faz parte da coleção História, Sociedade e Cidadania, destinado ao 9º ano do Ensino Fundamental do componente curricular de História. A coleção da editora FTD foi aprovada pelo PNLD e inserida no Guia Nacional do LD, PNLD 2017, para os anos finais do Ensino Fundamental e escolhida pela escola Municipal Governador Paulo para ser utilizado no último triênio (2017-2019).

Figura 4 - Capa e folha de rosto do LD



Fonte: imagens coletadas e reproduzidas pelo autor.

De acordo com dados disponibilizados pelo FNDE, essa foi a coleção mais adotada para o componente curricular de História, em todo país nos últimos anos. No quadro a seguir, estão dispostas algumas informações sobre a coleção, como: código, título da obra, tipo e quantidade de exemplares distribuídos em todo país.

Tabela 3 - PNLD 2014: coleção mais distribuída pelo componente curricular História

Código	Coleção	Tipo	Exemplares distribuídos Em todo país
273890062	História, Sociedade e Cidadania	Manual do professor e Livro do aluno (6º ao 9º ano)	3.330.040

Fonte: elaborada pelo autor a partir dos dados disponibilizados pelo Portal do MEC (BRASIL, 2018).

Tabela 4 - PNLD 201: coleção mais distribuída pelo componente curricular de História

Código	Coleção	Tipo	Exemplares distribuídos em todo país
0126P17042	História, Sociedade e Cidadania	Manual do professor e Livro do aluno (6º ao 9º ano)	3.387.163

Fonte: elaborada pelo autor a partir dos dados disponibilizados pelo Portal do MEC (BRASIL,2018).

Tabela 5 - PNLD 2017: livro do 9º ano do Ensino Fundamental mais distribuído pelo componente curricular de História

Código	Coleção	Tipo	Exemplares distribuídos em todo país	Quantidade total de livros do 9º ano distribuídos
0126P17042	História, Sociedade e Cidadania	Manual de professores/as	18.157	748,696
		Livros de alunos/as	730.539	

Fonte: elaborada pelo autor a partir dos dados disponibilizados pelo Portal do MEC (BRASIL, 2018).

O autor do livro é Alfredo Boulos Júnior. Ele é professor, já lecionou na rede pública e privada da educação básica, é mestre em Ciências pela Universidade de São Paulo, doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e colaborador da editora FTD desde 1998, atuando na organização e produção de livros didáticos e paradidáticos.

Em 2008, o autor defendeu a sua tese de doutorado intitulada *Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de história aprovados no PNLD 2004*. Em sua tese, disponível no Portal Domínio Público²⁰, Boulos (2008) propõe-se a analisar a imagem do continente africano e a representação dos negros nos livros didáticos do Ensino Fundamental I.

²⁰ Disponível em:

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=114609. Acesso em: 3 jun. 2021.

2.1 A Escola Municipal Governador Paulo Souto

Quanto à unidade escolar que adotou o LD, foi realizado um levantamento de seus principais aspectos²¹: trajetória, contexto físico, econômico e social em que está inserida, o quantitativo de alunos que atende, características de seu corpo docente e os desafios aos quais respondem.

A escola Municipal Governador Paulo Souto é uma escola de grande porte, localizada em uma região periférica do município de Porto Seguro/BA, na Rua Valdivino Costa, s/nº, bairro Parque Ecológico. Faz divisa com o bairro Frei Calixto, também conhecido popularmente como Baianão. A escola luta contra a desigualdade, violência, uso e venda de drogas e, segundo o último censo da educação (BRASIL, 2019), atende majoritariamente a alunos negros.

Essa instituição foi inaugurada em setembro de 1997 em uma área de invasões e loteamento, onde os seus habitantes, em sua maioria, até nos tempos atuais, imigram do sul e extremo sul da Bahia e de outros estados. A entidade mantenedora é a Prefeitura Municipal de Porto Seguro por intermédio da Secretaria de Educação e Cultura.

Já em seu primeiro ano de funcionamento foram remanejadas para esta instituição cerca de 2.400 alunos da primeira à quarta série do Ensino Fundamental, alunos que antes estudavam em salas alugadas e em condições precárias.

Essa escola tem como desafios o fluxo migratório de alunos, evasão escolar, baixa estima para os estudos, violência latente, gravidez precoce, uso e vendas de drogas ilícitas no entorno da escola e famílias que por questões como, trabalho excessivo ou falta de instrução, não conseguem participar de maneira efetiva da vida escolar de seus filhos.

Tratando dos aspectos econômicos, podemos afirmar que os alunos atendidos pela Escola Municipal Governador Paulo Souto são, em sua maioria, de classe baixa, com renda média composta por trabalhadores assalariados, pequenos comerciantes do bairro e trabalhadores autônomos.

²¹ BRASIL. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar, Brasília: MEC, 2019.

Atualmente, a escola conta com cerca de 1380 alunos matriculados e distribuídos em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos turnos matutino, vespertino e noturno.

A equipe gestora da escola é formada por uma diretora e três vice-diretoras, todas com nível superior e pós-graduação, efetivas, eleitas democraticamente pela comunidade escolar. Possui três coordenadoras pedagógicas e uma equipe docente com graduação e pós-graduação nas áreas específicas.

Ao longo do ano letivo a escola realiza alguns eventos com a finalidade de ampliar a visão limitante da sala de aula e, também, explorar a produção cultural, artística e científica de forma interdisciplinar e contextualizada, sendo umas das principais atividades o Novembro Negro que, em 2019, foi realizado em parceria com a Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB, campus Sosígenes Costa, especificamente com os discente do programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações-Étnicos Raciais - PPGER.

Em seu projeto político pedagógico (PPP), a escola se coloca como responsável por dirimir as dificuldades, preconceitos, discriminações e incentivar o aluno a estudar, oferecendo-lhe recursos que o motivem a continuar, através da educação, a reivindicar por visibilidade, respeito e oportunidades, sobremaneira, por serem majoritariamente negros.

2.2 O livro didático e a prática docente

Para análise do LD é fundamental a participação e contribuição docente, pois esse material se constitui como ferramenta de trabalho dos professores. Os docentes participam da escolha do material didático e fazem uso dele durante os três subsequentes, consultando os conteúdos programáticos, adotando propostas de metodologia, expondo o conteúdo e propondo exercícios.

Desse modo, entrevistar o professor que participou da adoção do LD analisado e que o usou durante os últimos anos é relevante para entendermos as potencialidades e desafios que esse material apresenta na abordagem dos processos de imperialismo e descolonização em África.

A entrevista foi realizada com o professor de História da Escola Municipal Governador Paulo Souto, que esteve presente no processo de escolha do livro

didático pesquisado e utilizou-o entre os anos de 2017-2019 com as turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II.

A entrevista semiestruturada ocorreu com um roteiro de interação, porém não aplicado rigidamente, o que permitiu o fluxo natural da conversação e exposição da experiência docente acerca da escolha, desafios e possibilidades do uso do LD.

Em decorrência do atual contexto de pandemia da Covid-19, por questões de segurança, a entrevista foi realizada de maneira remota, por um aplicativo de videoconferência. Na entrevista, tratamos da formação e trajetória do professor, do processo de escolha do LD, da sua importância e da abordagem que faz acerca do continente africano.

O entrevistado é o professor de história, Paulo Jorge Santos, tem 48 anos, autodeclara-se negro, é funcionário público há 20 anos, atuando como professor na educação básica desde os 23 anos. É licenciado em História e Geografia, especialista em História Regional e Metodologia do ensino de História e Geografia.

Há 12 anos atua na Escola Governador Paulo Souto no Ensino Fundamental II, na periferia de Porto Seguro-Ba, inclusive tendo se mudado para o bairro durante o período, tanto para morar mais próximo do trabalho, quanto para se inserir na realidade de seus alunos (SANTOS, 2021).

Após tratarmos da sua formação e trajetória, o professor foi questionado sobre qual é a importância do LD em escolas públicas e ele então disse o seguinte:

Essa é uma pergunta complexa. Geralmente a linguagem e conteúdo dos livros, estão bem distantes da realidade dos estudantes de escolas públicas. Assim, a importância dos livros depende do uso que o professor(a) faz dele. (SANTOS, 2021).

O professor expressa que o grande desafio é que os estudantes se identifiquem com o material didático que, por vezes, apresenta uma linguagem de difícil compreensão e prioriza conteúdos e fatos que não correspondem com a realidade da escola pública, de alunos majoritariamente negros, os quais enfrentam diversas dificuldades sociais.

Nesse sentido, sobre o processo de escolha dos LDs, o professor afirmou que, ao receberem o Guia Nacional do LD disponibilizado pelo PNLD, um dos principais critérios de análise das coleções, a necessidade dos estudantes se identificarem com o material escolhido.

A primeira pergunta que faço ao escolher livros didáticos é: será que o meu aluno/a vai se identificar com essa obra, com esse autor/a? E então os principais critérios adotados pelos professores/as para a escolha da coleção foram os seguintes: a linguagem e o caráter identitário. O principal critério da escolha, é que o livro trate da nossa gente, por se tratar de uma escola de periferia, com alunos majoritariamente negros e de classe baixa. (SANTOS, 2021).

Essa fala destaca a necessidade da produção dos materiais didáticos disponíveis no Guia Nacional do LD disponibilizado pelo PNLD serem cada vez mais coerentes, problematizando e contextualizando a cultura, ancestralidade e realidade dos sujeitos a quem são destinados, alunos de escolas públicas. É necessário ainda que tenham uma linguagem acessível, próximo da língua falada, sem que seja, porém, pitoresca. Importa que o LD cumpra seu papel, que é o de facilitador do conhecimento. De todo modo, para o professor, tratando-se desse ou dos demais livros,

[...] sempre vai ser necessário que o professor faça a transposição didática, principalmente em escolas públicas que reúne estudantes de diferentes realidades, assim, o professor exerce um papel fundamental para que os alunos se interessem pelo material e estudem. (SANTOS, 2021).

Dito de outro modo, a relação do aluno com o LD principal, ou em alguns casos único material didático disponível na escola, precisa ser intermediada, facilitada pelo professor, pela adaptação ou contextualização dos conteúdos propostos.

Questionado se a Secretária Municipal de Educação de Porto Seguro, instituição mantenedora da Escola Municipal Governador Paulo, já ofertou cursos ou critérios para escolha do material, foi respondido que não. Constatamos, assim, a garantia da liberdade que a unidade escolar possui para a seleção do material a ser utilizado, mas a ausência de formação ou orientações para essa tarefa.

Essa ausência foi constatada no levantamento bibliográfico das TDs, as quais indicam que as discussões sobre a seleção do LD ainda são incipientes, havendo a necessidade de mais espaços para debates e ampliação das discussões nas unidades escolares.

É evidente também que ocorre uma apresentação das obras, por parte dos representantes das editoras, no entanto de caráter puramente comercial. O professor ressalta, ainda, o assédio que a escola e professores sofrem, em alguma medida, das editoras que ofertam até brindes para que seu material seja o escolhido.

Isso reforça que, concomitantemente ao seu papel simbólico e importância essencial no processo de ensino aprendizagem, o livro precisa ser encarado como mercadoria à medida que é escrito e estruturado para ser vendido.

Sobre o objeto da pesquisa, a forma como LD apresenta o processo de imperialismo e descolonização em África, o professor relatou o seguinte,

Este livro trata destes processos, porém de maneira muito tímida, são pequenas menções, bem pontuais. Porém, essa é a realidade de todos os outros livros analisados no processo de escolha. E em comparação as demais obras, este livro do Alfredo Boulos é o mais abrangente, o que melhor trata da nossa etnia, negros/as. (SANTOS, 2021).

Notamos, desse modo, que mesmo após anos da promulgação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), as escolas e professores ainda encontram algumas dificuldades para ensinarem sobre a história da África e africanos, pois as abordagens nos materiais didáticos disponíveis anda são incipientes.

Contudo, o professor entrevistado aponta que é nisso que consiste o protagonismo docente; pois, segundo ele, é na ausência desses conteúdos no LD que o professor se torna o principal responsável por aprofundar a relação entre o Brasil e o continente africano, trazendo, por meio de materiais complementares, o conhecimento do legado e ancestralidade africana aos alunos.

Ao fim da entrevista, perguntado sobre um dos objetivos específicos da pesquisa – qual a narrativa que prevalece neste livro didático, se africana, de resistência e insurgência à agressão estrangeira ou eurocentrada? – o professor concluiu respondendo o seguinte:

Se tratando deste livro de autoria do autor Alfredo Boulos, considero que a linguagem que prevalece é a linguagem do ponto de vista da nossa gente, da nossa etnia, mesmo os textos sendo curtos, bastante tímidos, apresenta um ponto de vista africano/negro. (SANTOS, 2021).

Ao colaborar com a pesquisa através da entrevista, o professor apresenta algumas lacunas e ausências acerca da história da África e africanos no LD, contudo reforça o papel fundamental que o docente deve ter no preenchimento dessas lacunas, à medida que precisa contextualizar e aprofundar em sala de aula a história do continente e de seus habitantes. O professor também considera o livro em questão

como uma das obras e coleções mais abrangentes com relação ao ensino das relações étnico-raciais.

2.3 Modelo de Referência de Análise do Livro do Didático (MRALD)

A análise do LD ocorreu a partir da adaptação do Modelo de Referência de Análise do LD (MRALD)²², desenvolvido pela autora Lisboa (2019). O MRALD traz parâmetros e princípios importantes para a análise de diferentes LDs. Nesse sentido, o MRALD constituiu-se como referência para que, a partir dele, fosse elaborado um modelo de análise específico para o livro avaliado nessa pesquisa, LD de História do 9º ano do Ensino Fundamental, da editora FTD, para o triênio de 2017 a 2019. A ferramenta adaptada, portanto, contempla os objetivos específicos e problema desta pesquisa.

Essa ferramenta tem por parâmetros referenciais as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Podemos verificar esses parâmetros no Quadro 1.

Quadro 1 - Parâmetros de elaboração do MRALD

Princípios		
Legais	Educativos	Metodológicos
1. Diretrizes Curriculares relativas ao Ensino Fundamental	1. Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas.	1. As escolas deverão estabelecer, como norteadores de suas ações pedagógicas: a) os Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b) os Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do exercício da Criticidade e do respeito à Ordem Democrática; c) os Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. Estes princípios deverão fundamentar as práticas

²² Este Modelo de Referência de Análise do Livro Didático (MRALD), que segue em anexo, foi desenvolvido pela pesquisadora Amada Lisboa Moreno Pires, em sua dissertação intitulada *Modelo de Referência para Análise de Livro Didático: contribuições para uma descolonização didática no ensino*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia- UFBA, em 2019.

		pedagógicas das escolas, pois será através da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum, que a Ética fará parte da vida cidadã dos alunos.
2. LEI 10.639/03 E 11.645/08	2. Lei 11.645/2008 altera a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”.	2. A finalidade dessas Leis é promover um ambiente escolar democrático, cujas diversidades Étnico-raciais e indígenas sejam contempladas, desde a organização do currículo até ações efetivas contra as práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias que chegam às crianças e aos jovens negros e indígenas.
3. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.	3. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.	3. A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Fonte: elaborado pelo autor.

Esse quadro está dividido em três partes: identificação do livro, análise avaliativa e análise por capítulo. Dessa forma, foi realizada a identificação e apresentação dos aspectos gerais do livro, após uma análise a partir dos dispositivos legais já citados no texto, e a análise do conteúdo imperialismo e descolonização dispostos em dois capítulos do livro didático, capítulos I e X.

2.4 Aplicação do MRALD ao livro didático

Quadro 2- Ferramenta de análise do LD de história

Livro Didático:					
Ano de Escolaridade:					
PARTE I – IDENTIFICAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO					
1. DESCRIÇÃO DA OBRA: Será feita a descrição do LD e dos capítulos a serem analisados					
PARTE II – ANÁLISE AVALIATIVA DO LIVRO DIDÁTICO					
PRINCIPIOS	INDICADORES	SIM	PARCIAL	NÃO	OBSERVAÇÕES
Legais	LD respeita à legislação vigente, às diretrizes, às normas oficiais relativas ao EF.	x			
Metodológicos	Explora o processo de Imperialismo e descolonização em África, de maneira abrangente relacionando-o a disporá e aos problemas atuais enfrentamento por países do continente?		x		
Criticidade	A forma como os conteúdos são apresentados proporcionam debates atuais, pensamento crítico e autonomia?		x		
Aspectos físicos do livro	O livro é esteticamente atraente para os estudantes (as cores, capa, diagramação...)?		x		
Ilustrações	O livro apresenta ilustrações dos locais ou personagens apresentados nos conteúdos?		x		As imagens e ilustrações são incipientes.

Linguagem	O livro apresenta uma linguagem apropriada, que os estudantes compreendem com facilidade?	X			
Investigativo	O livro promove, por meio de textos, desafios e atividades uma postura investigativa em relação a África e o território aqui, africanizado?		X		
Sequências didáticas	O LD apresenta os conteúdos numa sequência lógica?	X			
Perspectiva historiográfica (s)	O livro apresenta uma tendência historiográfica predominante?		X		
Interdisciplinaridade	O livro apresenta situações que oferecem uma perspectiva interdisciplinar, mobilizando conceitos de diferentes campos do conhecimento, de forma articulada para pensar o a trajetória dos países africanos?	X			
Ampliação dos recursos cognitivos	As atividades propostas envolvem contextos reais e refletem situações vivenciadas no dia-a-dia dos estudantes: preconceito, racismo ou distorções sobre		X		

	África, africanos e afrodescendentes?				
ANÁLISE DO LD POR CAPÍTULO(S): II e X.					
Bibliografias	O LD mobiliza autores africanos, negros ou afrodescendentes, especialistas em História da África?		x		
Países africanos analisados	O LD apresenta os países que sofreram colonização portuguesa?		x		
Aspectos históricos	É apresentado no livro, os reais objetivos que motivaram a aproximação europeia dos povos africanos?	x			
Resistência africana	O Ld contempla os movimentos de resistência, negociações e independência dos países africanos à invasão e agressão estrangeira?		x		
Intelectuais negros	Os intelectuais inseridos nos movimentos de independência em África são visibilizados e valorizados?		x		

Fonte: elaborado pelo autor.

2.5 Marcos legais, metodologia e criticidade

A Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constituem os marcos legais que asseguram no currículo da educação básica o ensino de História e das culturas Afro-Brasileiras e Africanas e, portanto, a sua abordagem nos materiais didáticos.

Essa lei tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas em toda educação básica, o parecer do CNE/CP 03/2004 aprovou as

Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas e a Resolução CNE/CP 01/2004 especifica os direitos e as obrigações dos entes federados acerca da implementação da referida lei.

Fundamentada em todos esses dispositivos legais, em 2009, foi aprovado o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (GOMES, 2013). Em 2017, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que determina o ensino da temática imperialismo e descolonização em África, no último ano do Ensino Fundamental, em todos os estabelecimentos de ensino do país (BRASIL, 2017).

Ao analisar esse aspecto no livro didático, os princípios legais apontados no MRALD, verificamos que a história da África e africanos é abordada inicialmente no primeiro capítulo, ao tratar dos processos de industrialização e imperialismo (*O Imperialismo na África e a resistência africana*), e no décimo capítulo, ao abordar os processos de resistência e libertação africana do colonialismo europeu (*Independências e África*). Acerca dos afro-brasileiros e culturas africanas no Brasil, a abordagem é breve e ocorre ao serem mencionadas as estratégias do movimento negro contra o racismo: a criação da Frente Negra Brasileira (1931) e a criação do Movimento Negro Unificado (1978).

Os capítulos referentes ao continente africano, particularmente o que trata dos processos de independência, propõem algo importante, como combater as imagens estereotipadas de África que predominam no imaginário dos estudantes. Isso é feito por meio de dados e imagens de diversas capitais do continente, de cidades modernas e prósperas, desconstruindo a imagem do continente veiculada na televisão e no cinema, de savanas, pobreza, conflitos armados e catástrofes naturais, fazendo inclusive a menção ao fato de que em alguns dos portos dessas cidades teriam saído ancestrais de milhões de brasileiros, em referência à diáspora. Ao final de cada capítulo, são apresentados pequenos textos de intelectuais contemporâneos sobre o assunto abordado.

Contudo, algo indispensável e que não é abordado pelo livro é o fato de que os conflitos étnicos, pobreza e dependência econômica que atingem alguns países africanos são decorrentes das invasões, espoliação, genocídio, escravidão e diáspora exercidas pelos europeus com a conveniência de certas elites locais.

Quanto à forma pelo qual apresenta o conteúdo e atividades, essa obra contribui para a autonomia e pensamento crítico do aluno. Os conteúdos não têm caráter categórico ou um discurso unitário e simplificado, o que é considerado um dos mais graves problemas em livros didáticos (BITTENCOURT, 2018), ao contrário, propõe fontes divergentes: trechos de textos, imagens, gráficos e tabelas como desafios para que os alunos interpretem e discutam as questões implícitos nesses elementos.

Em articulação com o conteúdo principal de cada capítulo, o material apresenta boxes (caixas de texto) dialogando com o título, o que procura fazer que o aluno pense criticamente, ao questioná-lo sobre o que entendeu e sua opinião acerca do conteúdo.

2.6 Aspectos físicos, ilustrações e linguagem

A capa do livro em suas cores e ilustrações e a maneira como estão dispostas as informações, como nome do autor, título, série e componente curricular, apresentam-se de forma bem dinâmica e atrativa.

As mãos postas uma sob as outras, mãos de pessoas brancas e negras, tendo ainda sob elas uma pomba branca, sugere respectivamente valores como igualdade, diversidade e paz, o que podemos associar ao tema da coleção: sociedade e cidadania. A folha de rosto traz informações como a formação e atuação profissional do autor, Alfredo Boulos Júnior.

As primeiras páginas do livro proporcionam uma visão geral da obra, como ela está organizada, quem foram os agentes que participaram da sua elaboração: edição, ilustração, diagramação, pesquisas e supervisão. “Essa materialidade é importante para que se possa entender o conjunto de sujeitos que interferem na obra e como essa interferência influencia na leitura do texto [...]” (BITTENCOURT, 2018, p. 255).

Importa dizer que o mesmo autor da obra é o autor do conteúdo pedagógico, pois algo que tem sido comum é a divisão de tarefas, uma pessoa ou grupo se ocupa da elaboração e organização dos textos enquanto outros se ocupam da elaboração dos exercícios e atividades. A autora Circe Bittencourt (2018) chama a atenção para o fato de que essa divisão de trabalho nem sempre acontece de forma coesa, por vezes pode ocorrer alguma divergência entre o conteúdo principal dos capítulos e os exercícios propostos.

A obra está dividida da seguinte forma: seções, unidades, capítulos e tópicos. A sequência didática é a seguinte: 1) Abertura de unidade; 2) Abertura de capítulo; 3) Para saber mais; 4) Para refletir; 5) Dialogando; 6) Exercícios; 7) Fontes; 8) Leitura de imagens; 9) Leitura e escrita de textos; 10) Integrando com; e 11) Você cidadão.

Leitura e escrita de textos é uma seção que trabalha a leitura e produção de textos e, assim, complementam a leitura dos temas com atividades de produção e interpretação textual.

Em abertura de unidade, são apresentadas imagens e pequenos textos introdutórios aos capítulos. Todo o livro é dividido em quatro unidades, estando a primeira e terceira unidade com cinco capítulos e, as unidades 2 e 4 com apenas três capítulos.

O tópico *Para saber mais* apresenta um quadro com informações complementares de cada conteúdo abordado, as informações, porém são pontuais e, em relação aos capítulos analisados sobre o continente africano, as informações limitam-se a mencionar somente nomes, data de nascimento e morte de alguns personagens importantes, como Léopold Senghor²³ e Kwame Nkrumah²⁴.

Em alguns capítulos existem uma seção chamada Cruzando Fontes, que apresenta duas fontes diferentes sobre o mesmo assunto, seguida da seção *Leitura de imagem*, que problematiza os temas do capítulo a partir de imagens. As seções seguintes são Leitura e Escrita de Textos, Integrando com... e Você Cidadão e, ao final dos capítulos, estão dispostas as atividades, questões diversas que podem ser respondidas individualmente ou em grupo.

As ilustrações, um elemento também muito importante, atraem o aluno, tornam o estudo mais dinâmico e permitem que ele entenda melhor o texto e o contexto em que está inserido. São as fotos, desenhos, cartografias, gráficos e tabelas que facilitam potencialmente a compreensão dos textos e identificação dos leitores com os personagens históricos.

Em relação a isso, o livro dispõe de diversas ilustrações e uma seção, *Leitura de imagem*, que propõe o estudo de imagens relacionadas aos temas do capítulo como proposta de exercício, lembrando, porém, que as ilustrações e a identidade gráfica da obra estão também relacionadas ao seu caráter mercadológico.

²³ Léopold Sédar Senghor foi um político e escritor senegalês. Foi o primeiro presidente de Senegal, após a sua independência, de 1960 a 1980 e um dos expoentes do conceito de negritude.

²⁴ Kwame Nkrumah foi um líder político africano, um dos fundadores do Pan-Africanismo e o primeiro presidente de Gana de 1960 a 1966.

Ao tratar de alguns países africanos, apresenta uma fotografia de seu principal líder durante os processos de resistência e independência. Isso é muito significativo, importa bastante que os estudantes vejam, tenham acesso aos personagens que lutaram pela libertação de seu país durante o processo de descolonização.

É necessário que, tratando-se dos africanos, as ilustrações possibilitem que sejam vistos como realmente eram/são grandes intelectuais: poetas, revolucionários, líderes, pensadores, insurgentes etc. Essas são as características dos africanos que historicamente foram veladas e distorcidas em uma abordagem eurocêntrica.

A análise desse quesito, porém, evidenciou a ausência de mais cartografias que proporcionem aos estudantes notarem a localização de cada um dos países mencionados em África, para que vejam a dimensão do continente, seus inúmeros países e desconstruam o estereótipo de que o continente é homogêneo, como se fosse uma única unidade nacional, um país.

Quanto à linguagem, esperamos que o conteúdo de todo livro didático seja de fácil entendimento. Nesse sentido, é muito importante que a transposição didática dos conteúdos históricos seja feita de modo sem que haja divergências, contudo não podem ter um caráter impositivo, intransigente ou categórico. É necessário que também proporcione reflexões.

Nisso consiste o desafio daqueles que produzem manuais didáticos, a transmissão dos conteúdos de forma clara, para que sejam permitidos por todos, por mais heterogêneo que seja o grupo.

Durante os capítulos, o LD apresenta gêneros textuais variados, manchetes de jornais, crônicas, citações de livros etc., o que parece incitar a leitura e interpretação.

O livro analisado, nesse princípio, é bem sucedido, traz explicações de conceitos importantes sobre cada conteúdo, destacando-os inclusive em itálico ou negrito, sem que sejam textos longos e em fontes pequenas. As terminologias empregadas não são complexas e existem pequenas caixas de textos nas bordas das páginas com explicações, reiterando os conceitos considerados mais importantes.

2.7 Princípio investigativo e sequências didáticas

O livro apresenta durante os capítulos uma seção chamada Cruzando Fontes. Essa seção procura promover uma postura investigativa. Ela faz com que o estudante

se aproxime do trabalho de um historiador, ao proporcionar a análise e comparação de fontes diferentes sobre um mesmo conteúdo.

Também é apresentado, em alguns capítulos, uma seção que traz informações adicionais ao conteúdo estudado, assim como a seção Dialogando, que propõe desafios, como estratégia para estimular, discussões acerca de imagens, gráficos e tabelas apresentadas ao longo do conteúdo. O conteúdo de forma intercalada aos capítulos fornece indicações de textos, para realização de pesquisas em outras fontes de informação.

A análise, no entanto, identificou que somente a seção Dialogando é explorada nos capítulos que tratam dos africanos e do continente. A sugestão é que poderia ser usada nesses capítulos (I e X) a seção Cruzando Fontes, proporcionando aos estudantes análise e comparação de fontes eurocentradas e afrocentradas, para que percebam como a história do continente foi distorcida e negada.

Esse tipo de material precisa sistematizar em sequência os conteúdos de acordo com as propostas curriculares e historiográficas, sendo, assim, outro desafio posto na elaboração desse tipo de material que é a relação entre os conteúdos historiográficos e o currículo em uma articulação com a aprendizagem (BITTENCOURT, 2018).

Respondendo a esse desafio, o livro em análise apresenta uma sequência de procedimentos bem dinâmicos e encadeados, dividindo os conteúdos em: seções, unidades, capítulos e tópicos. Cada uma dessas divisões desempenha papéis importantes, pois facilitam o manuseio do livro e a aprendizagem.

Ao final do conteúdo, o manual do professor dispõe de diversos materiais de apoio: textos sobre metodologia em história, indicações de filmes, músicas e projetos. Esses subsídios podem contribuir de forma significativa ao planejamento das aulas e atividades avaliativas propostas pelos professores.

2.8 Perspectiva historiográfica, interdisciplinaridade e a ampliação dos recursos cognitivos

O livro também é encarado como depositário do conhecimento e isso implica na necessidade de o professor identificar quais linhas de pensamento o compõem e, tratando-se do livro de História, em quais perspectivas historiográficas a obra está inserida. Trata-se de um engajamento explícito a determinada escola historiográfica

ou prevalece um certo ecletismo? Essa é uma questão fundamental a ser considerada na escolha, análise e usos da obra, pois o seu engajamento teórico diz respeito diretamente à tendência histórica predominante (BITTENCOURT, 2018).

Quanto à coleção de que esse livro faz parte, ela se relaciona com três principais correntes historiográficas: Positivismo, Materialismo e a Nova História.

O positivismo, corrente que data do século XVIII, sintetiza perfeitamente a concepção europeia de tempo, baseia-se em uma descrição linear e isolada da macro história, as grandes batalhas, personagens políticos, tratados internacionais, entre outros, ocorrida em Europa, que se pretende epicentro da produção epistemológica.

O materialismo histórico compreende a história, não a partir do tempo do acontecimento isolado, mas considera todas as contradições que perpassam as relações mantidas entre sujeitos (geradas pelas lutas de classe) e que influenciam, historicamente, a forma como os fatos se apresentam no presente (BORGES, 1987).

A Nova História é a corrente historiográfica mais pautada nessa obra. Essa corrente historiográfica tem origem na Escola dos Annales, (1929). Esses pensadores, os Annales, conceberam uma nova concepção da história, constituída por toda ação e acontecimento humano no tempo, ou seja, a história não se restringiria mais aos grandes acontecimentos de forma linear e isolada ou à luta de classes, decorrente da relação entre os indivíduos ou dos indivíduos com a natureza (BORGES, 1987).

Para essa nova concepção, toda ação humana ao longo do tempo colabora para a constituição da história e não apenas para as narrativas políticas, de forma que toda produção humana pode se constituir como fonte histórica e não apenas os documentos oficiais. Ela rompe com a perspectiva linear da história, ao analisar os acontecimentos, não apenas por via cronológica, mas considerando os movimentos de mudança e continuidade. Na prática, essa escola historiográfica possibilita a emergência e legitimação de diversos sujeitos históricos que sofreram apagamento e foram invisibilizados. Permite-nos pensar outras histórias, transcender os acontecimentos e narrativas instituídas historicamente, por um viés estritamente positivista e linear.

Com efeito, o autor da obra deixa evidente a sua opção teórica pela corrente historiográfica surgida na escola dos Annales, contudo notamos que ele também não descarta a contribuição, mesmo que pequena, das outras correntes na elaboração do conteúdo.

Tratando-se de uma perspectiva interdisciplinar, o manual do professor conceitua o termo e traz sugestões de projetos e tarefas que favorecem o desenvolvimento de atividades com diferentes disciplinas. Há também uma seção que tem por objetivo promover a integração e a reflexão do exercício da cidadania, articula a história com outras áreas do conhecimento, propondo reflexões sobre ética, meio ambiente, política e solidariedade (BOULOS, 2015).

Não foi identificada, entretanto, nenhuma proposta ou projeto que trate especificamente dos países africanos, imperialismo, descolonização ou de questões raciais. Em relação aos exercícios, é importante que apresentem contextos reais, que estejam bem articulados ao conteúdo e exijam do aluno a reflexão e exercício de um pensamento crítico.

Ao analisarmos o caráter pedagógico do livro, averiguamos também as atividades, se elas proporcionam situações ou contextos que favorecem o processo de aprendizagem por meio de reflexões e problematizações de acontecimentos históricos, estabelecendo relações entre passado e presente. E por se tratar de história, importa ainda que os exercícios permitam comparações entre fontes e análise dos rompimentos e permanências de determinadas formas de pensamento, exercício de poder, resistências, discriminação e espoliação. Nesse sentido, ficou constatado que o livro realmente pretende proporcionar todos esses aspectos através das atividades e o faz problematizando, entre outras coisas, o preconceito racial e as distorções que geralmente prevalecem sobre África, africanos e diáspora.

A seguir, serão analisados os dois capítulos do livro, os quais tratam do processo de imperialismo e descolonização em África, capítulo I – Industrialização e Imperialismo – e o capítulo X – Independências: África e Ásia.

2.9 Análise dos capítulos I e X: “Industrialização e imperialismo” e “Independências: África e Ásia”

O primeiro capítulo trata do processo de imperialismo em África, aborda as teorias racistas do século XX, a invasão da Argélia pelos franceses, a ocupação do Congo pelo belgas, a chegada dos britânicos em África, resistência africana, a invasão portuguesa, alemã e espanhola e a Conferência de Berlim em 1885.

O capítulo X apresenta alguns movimentos de independência e um breve relato sobre os principais protagonistas desse processo em Gana, Congo, Angola, Moçambique e Guiné-Bissau.

Na análise por capítulo, buscamos perceber se foram mobilizadas referências negras e africanas, se os países que sofreram invasão portuguesa são abordados, se as intenções e interesses dos invasores são problematizados e se os intelectuais e movimentos de resistência às invasões estrangeiras são apresentadas.

Quanto às referências que foram mobilizadas para elaboração do capítulo, duas apenas são negras: Joseph Ki-Zerbo e Kabengele Munanga. Joseph Ki-Zerbo foi um político e historiador, natural de Burkina Fasso, autor e colaborador de diversas obras, faleceu em 2006. Kabengele Munanga é antropólogo, professor congolês, uma referência no Brasil para as discussões étnico-raciais. Contudo, apesar das duas referências utilizadas serem essenciais à discussão sobre a história da África, as demais referências são de brasileiros, estadunidenses e europeus, homens e mulheres brancas²⁵.

Em relação aos países que sofreram invasão portuguesa, o primeiro capítulo menciona todos: Guiné-Bissau, Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe e as Ilhas do Cabo Verde. Contudo, em relação ao processo de independência e resistência dos países africanos à colonização portuguesa, são mencionados Angola, Moçambique e Guiné-Bissau, considerado palco dos processos de resistência à dominação portuguesa.

Os aspectos históricos, como o regime ditatorial português liderado por Antônio de Oliveira Salazar, são destacados, assim como a violência empreendida por ele e intensificada nas décadas de 1940 e 1950. Nesse contexto, o livro apresenta um movimento muito importante, fundado em Lisboa, em 1951, o Centro de Estudos Africanos.

A menção a esse movimento, o Centro de Estudos Africanos, importa; pois, além de destacar a resistência africana, apresenta a geração de 50 jovens, como Amílcar Cabral (Guiné-Bissau e Cabo Verde), Agostinho Neto (Angola), Francisco Tenreiro (São Tomé e Príncipe) e Noémia de Sousa (Moçambique), que se tornariam protagonistas no processo de resistência e independência em seus respectivos países. O livro, porém, dá um maior destaque ao Antônio Agostinho Neto, ao

²⁵ Essas informações foram apuradas por meio da análise dos currículos e através de imagens e vídeos, de palestras e cursos disponíveis na internet em que esses autores aparecem.

apresentar uma fotografia e trazer informações mais detalhadas sobre sua formação, prisões e importância para o processo de libertação de Angola.

Um outro destaque muito positivo são os movimentos de resistência que sucederam à fundação do Centro de Estudos Africanos: o MPLA (Movimento Popular para a Libertação de Angola), liderado por Agostinho Neto (1992-1979); a Frelimo (Frente para a libertação de Moçambique); e o PAIGC (Partido Africano para Independência da Guiné e de Cabo Verde), dirigido por Amílcar Cabral (1924-1973) (BOULOS, 2015).

Assim, em relação aos capítulos que tratam do continente africano, eles são bem precisos, pontuais, sem que sejam explorados aspectos mais amplos ou contextos de forma mais detalhada. Talvez isso esteja relacionado ao fato de que o continente africano, em nenhum dos capítulos, é abordado de forma independente. Tanto para tratar de imperialismo como dos processos de independência, a África é abordada no mesmo capítulo que a Ásia.

3 A RESISTÊNCIA AFRICANA À COLONIZAÇÃO PORTUGUESA

Ao se aprofundar sobre os diferentes processos de invasão portuguesa em África, é recorrente encontrarmos expressões como: África Lusófona (ENDERS, 1994) ou a História da África portuguesa (MARQUES; MOREIRA; SAMPAIO, 2020), entre outras. Essas expressões que não se constituem como divisão geográfica ou política são usadas de forma acrítica e cômoda para se referir aos territórios em África que sofreram e resistiram a quase seiscentos anos de colonialismo e imperialismo português, da conquista de Ceuta à independência das colônias.

O uso dessas expressões, porém, sugere evidentemente uma história de perspectiva eurocêntrica e mesmo que o esforço seja o de propor uma história do continente vista de dentro e não por um olhar europeu, o racismo linguístico²⁶ que prevalece a partir desses termos conduz os pesquisadores e leitores ao perigo de uma história única (ADICHE, 2019).

Dessa forma, reaprender a história do continente pressupõe subverter o que está posto, inclusive no âmbito da linguagem, narrativas e discursos historicamente constituídos com bases exclusivas em Europa. Afinal, a libertação do continente dos resquícios do colonialismo e imperialismo passa pela reconquista de sua própria história, do seu reconhecimento como sujeito histórico (COMITINI, 1980).

Nesse sentido, não mais discutimos a “história da África lusófona” ou “história da África portuguesa”, ora por se tratar de uma premissa inexistente, uma pretensa hegemonia portuguesa em África, ora por se tratar de expressões reducionistas, ao se referir a quase seiscentos anos de resistência e conflitos por uma única perspectiva ou suposto protagonista. Propomos, portanto, pensar os processos de imperialismo e descolonização dos estados africanos: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Moçambique e Cabo Verde, como as histórias de resistência africana às invasões portuguesas.

Acerca da expressão imperialismo, de acordo com Hobsbawm (2011), ela passou a ser usada por políticos e jornalistas nos anos de 1890, em uma perspectiva econômica, para se referir à política de expansão europeia em escala mundial. Suas origens teóricas estariam relacionadas ao congresso anual do partido social-

²⁶ NASCIMENTO, **Gabriel**. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do **racismo**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

democrata, em 1900, quando na ocasião Rosa Luxemburgo o apresentou como o último estágio do capitalismo (BOAHEN, 2010).

3.1 Da conquista de Ceuta às lutas anticoloniais

A conquista de Ceuta (1415) pelos portugueses no reinado de Dom João I é o marco inicial do processo de expansão marítima e invasão portuguesa em África. As invasões portuguesas iniciadas no atual Marrocos expandiram-se pela costa ocidental do continente e, ao longo de décadas, chegaram até o oriente e extremo oriente. Durante esse percurso é que os portugueses ocupam gradualmente parte da costa africana.

É entre os anos de 1446 a 1498, portanto, que ocorrem respectivamente o reconhecimento pelos navegadores portugueses dos atuais territórios de Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Angola e Moçambique (ENDERS, 1994).

Importa dizer que as motivações nunca foram a de levar a religião, o estado, tecnologias ou a civilização aos povos que ocupavam esses territórios, pois já tinham suas próprias crenças, organização política e social, suas próprias tecnologias e técnicas e, além disso, as motivações da coroa portuguesa eram: o monopólio do comércio das Índias, o ouro que já presumia existir no interior do continente africano desde a conquista de Ceuta e o alargamento de seus territórios.

De acordo com Aimé Césaire (2020), a propagação de Deus, do cristianismo, a extensão do direito e o contato com outros povos foram apenas embustes usados por nações que se pretendiam civilizadas e moralmente superiores, para espoliar e dominar outras nações. Ele dirá,

[...] da colonização à civilização, a distância é infinita; que, de todas as expedições coloniais acumuladas, de todos os estatutos coloniais elaborados, de todas as circulares ministeriais expedidas, é impossível resultar em um só valor humano. (CÉSAIRE, 2020, p.11).

Césaire desvela a farsa e controvérsia em que se constituiu a Europa e o colonialismo: de um continente civilizado e do esforço de levar esses valores a outros povos. Para esse intelectual, o colonialismo degradou e adoeceu tanto colonizados quanto colonizadores. Assim, enquanto europeus desumanizavam o continente justificando que seus nativos eram selvagens e bárbaros, eles próprios se convertiam em animais.

Nos primeiros séculos, os domínios portugueses limitaram-se somente às regiões costeiras, por meio das instalações das colônias, entrepostos comerciais, construção de igrejas, acordos com dirigentes africanos e exploração do ouro (BOAHEN, 2010). “[...] até 1880, em cerca de 80% do seu território, a África era governada por seus próprios reis, rainhas, chefes de clãs e de linhagens, em impérios, reinos, comunidades e unidades políticas de porte e natureza variados” (BOAHEN, 2010, p.03).

Porém, em 1885, há a conferência de Berlim e, a partir de 1910, iniciam as conquistas imperialistas por quase todo o continente e a consolidação dos sistemas coloniais que atingem o ponto mais alto do processo de exploração e espoliação sofrida pelo continente.

Assim, há uma súbita mudança de relações, para além das relações comerciais os europeus queriam realmente exercer poder direto sobre o continente, dominá-lo, o que ocorre (BOAHEN, 2010) por diferentes frentes: econômica, psicológica, religiosa diplomática e com uma certa dose do que Schumpeter (1955) chamou de ativismo social.

O caráter econômico se aplica à política de pilhagem, a superprodução e ao capitalismo monopolista decorrente do hediondo tratado de Berlim (1885). O continente foi espoliado, roubaram os seus recursos e sequestraram a sua gente.

Em termos psicológicos, de acordo com Boahen (2010), a obra de Darwin²⁷ foi mobilizada como pretensa justificativa científica para a colonização e consolidou-se na literatura europeia a partir do século XVII.

Os pós-darwinianos ficaram, portanto, encantados: iam justificar a conquista do que eles chamavam de “raças sujeitas”, ou “raças não evoluídas”, pela “raça superior”, invocando o processo inelutável da “seleção natural”, em que o forte domina o fraco na luta pela existência. (BOAHEN, 2010, p. 25).

Dessa forma, o discurso que prevalecia era o de que a força sobreporia o direito que os nativos africanos tinham sob a terra e até sob a sua própria dignidade, à medida que foram sequestrados e comercializados na condição de escravos. Assim, o darwinismo social, empreendido pelos colonizadores, não passava de uma teoria

²⁷ A origem das espécies por meio da seleção natural ou a conservação das raças favorecidas na luta pela vida, publicada em inglês em novembro de 1859.

racista que objetivava justificar a barbárie colonial e manter a aparência de uma Europa civilizada.

A religião cristã também teve papel fundamental, afinal a dominação também ocorreu pela supressão de umas das coisas que lhes eram mais importantes, suas crenças. Os missionários também teriam colaborado com as potências imperialistas, dando-lhes informações sobre os territórios africanos, contribuindo aos processos de ocupação militar.

Importa dizer que muitos dirigentes africanos aderiram ao cristianismo como estratégia de manter ou conservar a sua soberania, porém resignificaram-no, relacionando-o à sua própria religião (BOAHEN, 2010).

De acordo com o autor, os missionários cristãos rejeitavam e consideravam uma heresia a teoria evolucionista de Darwin, porém operavam por outras práticas e justificativas racistas, alegando um imperativo missionário e humanitário. “As conotações raciais do cristianismo evangélico eram moderadas, todavia, por uma boa dose de zelo humanitário e filantrópico, sentimento muito disseminado entre os estadistas europeus durante a conquista da África” (BOAHEN, 2010, p. 25).

A frente diplomática da consolidação do processo de imperialismo refere-se tanto ao egoísmo nacional dos países europeus, quanto à capacidade de cooperarem entre si contra os movimentos de resistência em África. Isso pode ser aplicado desde a conferência de Berlim aos acordos que se seguiram, assegurando a espoliação do continente entre eles.

O que Schumpeter (1955) em termos sociológicos chamou de ativismo social se sobreporia inclusive às teorias racistas europeias, imprimindo ao imperialismo um novo caráter. “Seu raciocínio, exposto em termos antes humanistas do que da preponderância racial europeia, funda-se no que ele considera ser um desejo natural do homem: dominar o próximo pelo prazer de dominá-lo” (SHUMPETER, 1955 apud BOAHEN, 2010, p. 26). O autor confere um instinto primitivo à dominação em África, uma regressão em que o homem seria de fato o lobo do homem, egoísta e mau, movido pelo desejo inato e ilimitado de dominação.

Por meio de todos estes artifícios e teorias é que, a partir da década 1880, os europeus iniciaram as ocupações militares em diversas partes do continente. Os franceses e ingleses foram os mais ativos e quanto a Portugal, este só conseguiu consolidar a sua ocupação nos atuais territórios de Moçambique, Angola e Guiné-Bissau no decorrer do século XX (BOAHEN, 2010).

Uma pergunta que ocorre então é: como países europeus conseguiram ocupar os territórios em África? Para Boahen (2010), foram cinco as circunstâncias que os favoreceram: as atividades missionárias, relações comerciais desiguais entre África e Europa, avanços na medicina, instabilidade política vivida no continente e o poder bélico dos invasores.

Como já foi pontuado anteriormente, as incursões dos missionários cristãos possibilitaram aos invasores conhecimentos essenciais acerca do interior do continente: relevo, organizações políticas, aspectos culturais, riquezas, potencialidades, fragilidades e rivalidades. Nas palavras de Boahen (2010), os europeus sabiam mais sobre a África que os africanos sobre a Europa.

Quanto às relações comerciais desiguais, tal como ocorreu no Brasil, entre os nativos e portugueses, os africanos foram historicamente lesados, espoliados, à medida que as metrópoles europeias se enriqueciam pela força de trabalho e recursos dos territórios ultramarinos já ocupados. Isso lhes permitia grandes investimentos nas expedições e campanhas militares.

Os avanços na medicina e a descoberta de tratamentos e remédios que combatiam doenças como, por exemplo, a malária, encorajaram e deram mais segurança aos europeus em suas expedições pela África.

Nesse período (1880-1910), a Europa passava por um momento de equilíbrio e estabilidade política contudo,

[...] o mesmo período, na África, foi marcado por conflitos e rivalidades interestatais e intraestatais: Mandinga contra Tukulor, Ashanti contra Fanti, Baganda contra Banyoro, Batoro contra Banyoro, Mashona contra Ndebele etc. Assim, a Europa podia concentrar-se militarmente de maneira quase exclusiva nas atividades imperiais ultramarinas, mas os países e os Estados africanos tinham suas forças paralisadas pelas lutas intestinas. (BOAHEN, 2010, p. 44).

Essas rivalidades teriam, inclusive, motivado alguns dirigentes, com intuito de, em última análise, manter e conservar sua soberania, a contribuir com os invasores europeus contra seus próprios vizinhos.

O poder bélico dos invasores também foi um aspecto determinante. Eles dispunham de armas de fogo automáticas, decorrente do grande investimento militar das metrópoles, enquanto as armas armazenadas pelos dirigentes africanos, como nos aponta Boahen (2010), ainda eram aquelas de serem carregadas pela boca, ou seja, não podiam ser comparadas às novas armas usadas pelos colonizadores.

Diante de tudo isso, surge então um dos mais importantes questionamentos que ocupa ainda pouco espaço em pesquisas e produções acerca dos processos de colonialismo e imperialismo em África: “qual foi a atitude dos africanos perante a irrupção do colonialismo, que traz consigo tão fundamental mutação na natureza das relações existentes entre eles e os europeus nos três últimos séculos?” (BOAHEN, 2010, p. 3). Resistência.

Não houve ocupação pacífica. Por todo o continente existiram diversos atos de resistência e conflitos bélicos, todas as ocupações foram graduais, árduas e dispendiosas aos países europeus. Os dirigentes foram categóricos, não se flexionaram, porém acabaram vencidos, alguns foram assassinados, outros exiliados, exceto pelo dirigente da Etiópia que conseguiu prolongar sua soberania e independência.

Assim, os países europeus exerceram uma forte e violenta dominação em territórios africanos, que se estendeu até meados do século XX, quando surgiram importantes organizações políticas, que tornaram o continente palco de intensas lutas anticoloniais.

3.2 Amílcar Cabral e a independência de Guiné-Bissau

A Guiné-Bissau, que se chamava anteriormente Senegâmbia, tendo sido chamada também de Guiné Portuguesa (1886), passou a sofrer, a partir 1900, com o alargamento do domínio português, que posteriormente se consolidou com a ocupação militar. Após a efetiva dominação do território, os portugueses aparelharam a colônia, instalando filiais de empresas portuguesas, explorando matéria prima e criando toda a sorte de empecilhos para que os bissau-guineenses não alcançassem nenhum tipo de mobilidade social (SANTOS, 2019).

Por volta de 1943, por iniciativa do governo português, foi criada em Lisboa, a Casa dos Estudantes do Império (CEI). O intuito era consolidar, entre os jovens estudantes africanos, a mentalidade colonial. Essa associação de estudantes, contudo, acabou formulando um pensamento crítico ao colonialismo e à ditadura instaurada em Portugal, tornando-se posteriormente a precursora das principais organizações políticas envolvidas nas lutas anticoloniais (SANTOS, 2019).

A luta armada organizada contra o domínio português inicia-se em Angola, em 4 de fevereiro de 1961, à medida que o Movimento Popular e Libertação de Angola

(MPLA) promove os primeiros ataques, apoiados por Cuba e pela União Soviética. Em 23 de janeiro de 1963, a luta armada contra o colonialismo português se estende a Guiné-Bissau, tendo início com um ataque do PAIGC a um quartel no sul do país.

A guerra em Guiné-Bissau se estendeu até 1974, quando se tornou o primeiro território em África independente do domínio português. A Guiné-Bissau, de acordo com Santos (2019), protagonizou um dos mais importantes e bem-sucedidos movimento de independência ao domínio português, que se confunde com a trajetória de seu líder e teórico, Amílcar Cabral, um dos mais importantes intelectuais africanos.

Nascido em Bafatá, na Guiné Bissau, filho de pai cabo-verdiano e de mãe guineense, Amílcar Cabral cresceu em Cabo Verde, para onde mudou-se ainda criança. Cabral estudou em Lisboa, onde formou-se em agronomia e passou pela Casa dos Estudantes do Império (CEI).

Pela CEI, que foi acusada de servir de base para atividades de oposição ao regime de Salazar, fechada em 1964, passaram, assim como Amílcar Cabral, outros importantes personagens das lutas de libertação em África, como Agostinho Neto, que se tornou o primeiro presidente de Angola, e Marcelino dos Santos, um dos fundadores da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO).

Assim, desde Portugal, Cabral já estava envolvido com outros nacionalistas africanos, problematizando o imperialismo e atento às principais discussões políticas e intelectuais de sua época.

Com efeito, o pensamento de Cabral foi fortemente influenciado pelo despertar da consciência negra, da negritude, representada pelo movimento Pan-africanista e pelos movimentos nacionalistas representados por figuras como Leopold Sedar Senghor, Aimé Césaire, Kwame N’Krumah, pelo escritor e revolucionário Frantz Fanon, por Patrice Lumumba, Gamal Nasser, Che Guevara, entre outros. (SANTOS, 2019, p. 128).

Essa geração de intelectuais e revolucionários se constituiu como uma potência teórica e prática, um legado intelectual das lutas anticoloniais. E é em meio a essa efervescência cultural que Cabral é forjado.

Após regressar de Portugal, em 1952, ocasião em que concluiu os estudos, assumiu em Bissau o cargo de diretor do Posto Agrícola Experimental de Pessubé, incumbido de realizar o recenseamento agrícola do país. Isso lhe permitiu conhecer a realidade desigual do país, ganhar a confiança e, posteriormente, iniciar a mobilização do povo para a luta anticolonial (COMITINI, 1980; SANTOS, 2019).

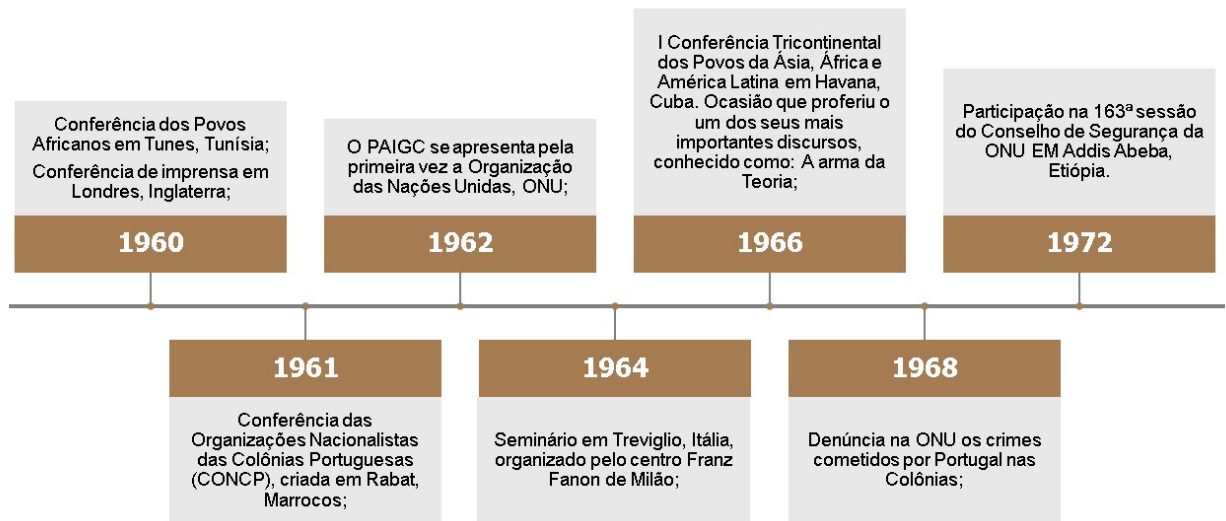
Em 1956, Cabral, junto a alguns amigos, em uma reunião na capital, propõe a criação do Partido Africano pela Independência (PAI), que mais tarde se tornaria o Partido Africano para a Independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde (PAIGC), uma organização anticolonial que pretendia libertar o seu povo do jugo português. Tendo agido na clandestinidade por três anos, após o massacre de Pidjiguiti em 1959, a organização se converteu em uma estratégia de libertação nacional e instaurou a sede do partido em Guiné- Conacri, território vizinho (SANTOS, 2019).

O massacre do cais de Pidjiguiti, ocorrido em 3 de agosto de 1959, que se tornou um símbolo da luta anticolonial, refere-se a uma greve de centenas de trabalhadores portuários que reivindicavam melhores condições de trabalho, motivada pelo PAIGC e reprimida violentamente pela PIDE, polícia portuguesa, resultando no assassinato a tiros de dezenas de trabalhadores.

Após esse massacre é que ocorreu a reunião considerada umas das mais importantes do PAIGC, presidida por Cabral, em setembro de 1959, onde ele e os camaradas decidem pelo início das mobilizações camponesas. É também a partir do massacre e dessa reunião que ele intensifica as relações internacionais, dando a conhecer ao mundo o aumento da fome e a forte repressão sofrida por Guiné-Bissau e Cabo Verde.

Assim, esse intelectual inovou na luta anticolonial, angariando apoio e ajuda internacional, desvelando a violência empreendida por Portugal em África, internacionalizando a luta anticolonial no continente. Ele participou de conferências e seminários, tanto em África, quanto em Europa e nas Américas. Denunciou na ONU a violência infringida por Portugal às colônias, esteve em audiência com o então Papa Paulo VI, concedeu diversas entrevistas e escreveu inúmeros textos.

Figura 5 - Internacionalização da luta anticolonial por Cabral



Fonte: elaborado pelo autor, a partir dos dados de Comitini (1980) e Santos (2019).

Em 1960, Cabral participou da II Conferência dos Povos Africanos em Tunes, na Tunísia. O evento tinha o objetivo de consolidar a união e as ações dos países africanos frente a luta anticolonial. Nesse mesmo período, passou a funcionar em Conacri a sede do PAIGC, sob a chefia de seu secretário Geral, Amílcar Cabral.

Em 1961, ocorre a Conferência das Organizações Nacionalistas das Colônias Portuguesas (CONCP), criada em Rabat, Marrocos, momento em que Cabral tanto auxilia na promoção do evento quanto assume a representação dos movimentos de luta contra a colonização lusitana. Esse evento, que reunia os movimentos nacionalistas das colônias portuguesas, se tornaria mais tarde a organização dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa - PALOP (COMITINI, 1980).

Em 1962, através de uma análise na situação da Guiné-Bissau, de autoria de Cabral, o PAIGC é apresentado oficialmente à Organização das Nações Unidas - ONU.

Em 1964, um ano após a luta armada ter sido desencadeada, ocorre nas zonas que já haviam sido libertadas o 1º Congresso do PAIGC, dirigido pelo seu Secretário Geral. Nesse mesmo ano, ele participa de um evento na Itália, realizado pelo Centro Franz Fanon de Milão, com o objetivo de discutir perspectivas de emancipação e desenvolvimento nas áreas que sofriam a dominação imperialista em África. Em 1965, ele escreveu um dos mais importantes documentos do PAIGC, "Palavras de Ordem", em que descreve as normas e orienta a prática revolucionária que levaria à independência de Portugal (COMITINI, 1980).

Em janeiro de 1966, dirigindo a delegação do PAIGC em Havana, na I Conferência Tricontinental dos Povos da Ásia, África e América Latina, ele profere um dos seus mais importantes discursos, que ficou conhecido como “A arma da teoria”. “[...] essa intervenção é considerada, em geral, como uma contribuição teórica original no plano histórico-filosófico, no que respeita à análise da marcha da luta dos movimentos de libertação nacional em África [...]” (COMITINI, 1980, p. 9).

Em 1968 e 1969, Cabral denuncia os crimes dos colonialistas na Comissão de Direitos Humanos na ONU. Em dezembro de 1969, alguns de seus textos e discursos, a maioria escrito e proferido no mato, são publicados como parte de uma coleção de textos em Londres (COMITINI, 1980; SANTOS, 2019).

Em 1970, participa de uma série de eventos nos Estados Unidos, onde promove o PAIGC e a luta anticolonial. No mesmo ano participa das comemorações do centenário de Lenin em Moscou, na então União Soviética. No mesmo período, representando o PAIGC, junto a outros dirigentes dos movimentos de libertação de Moçambique e Angola, foi recebido pelo Papa Paulo VI, em Roma.

Em 1972, na 163ª sessão do Conselho de Segurança da ONU, primeira a ocorrer no continente Africano, na Etiópia, Cabral convidou a delegação da organização a visitar e conhecer as áreas de libertação conduzidas pelo PAIGC.

Em outubro de 1972, na qualidade de observador, Cabral volta a falar em nome do povo guineense na IV Comissão da Assembleia da ONU, onde é recebido pelo Secretário Geral, Presidente da Comissão e responsáveis pelo comitê de descolonização.

Importa dizer que, mesmo tendo contato com outros movimentos revolucionários e trânsito entre diversos países e organizações, o PAIGC e seu Secretário-Geral sempre consideraram as características locais da luta, não tendo exportado nenhum modelo de revolução ou guerrilha, desenvolvendo estratégias próprias e dando a conhecer aos aliados que conquistou – Cuba, China e a então União Soviética, por exemplo – que não lhes impusesse condições alguma. Qualquer que fosse a submissão era inadmissível, fosse imposta pelos colonizadores, aliados ou mesmo em África pelos camaradas negros.

Os anos que se seguiram ao massacre do cais de Pidjiguiti foram de forte repressão e aumento da fome em Guiné-Bissau e Cabo Verde, forçando o PAIGC, em 23 de janeiro de 1963, a tomar uma importante decisão: desencadear a luta armada (COMITINI, 1980).

Como Secretário Geral do PAIGC, Cabral compreendeu que a única forma possível de conquistarem a libertação seria por meio de uma revolução. As forças imperialistas agiam essencialmente pela violência, impondo-lhes que para se libertarem tivessem que recorrer à luta armada, a uma revolução libertadora. Assim, os nacionalistas transformaram e usaram a seu favor o que os colonizadores haviam implantado e usado para dominá-los: a violência.

Com efeito, a violência foi imposta aos colonizados como única alternativa de resposta ao domínio imperialista, única possibilidade de vitória. Desse modo, para Cabral, importava determinar de quais formas a violência seria empreendida, não bastaria somente ser uma retaliação às forças imperialistas, ela precisaria de fato garantir o verdadeiro objetivo: a libertação nacional do jugo colonial.

De acordo com Fanon, seria improvável aos territórios colonizados uma libertação pacífica. Segundo o autor, tudo o que o colonizador conhece é a violência e, desse modo, a “descolonização, que se propõe mudar a ordem do mundo, é, está visto, um programa de desordem absoluta. Mas não pode ser o resultado de uma operação mágica, de um abalo natural ou de um acordo amigável” (FANON, 2005, p. 26). Assim, somente uma violência de força muito maior para superar a violência imposta pelos imperialistas.

Desse modo, ele, que era um homem pacífico, que considerava a educação e cultura como meios para a libertação, que com um vocabulário selecionado preferia as palavras às armas, a inteligência à violência, não pode evitar a luta armada pela independência de seu país. Ele, portanto, foi arrastado para a guerra na tentativa de conseguir a paz.

Esse intelectual guineense compreendia a cultura como um dos fatores de resistência mais importantes ao imperialismo e entendia que a perpetuação do domínio português era improvável desde que, em África, se compreendesse que todas as absurdas formulações racistas que procuraram sustentar para justificar os crimes de lesa-humanidade cometidos no continente não passavam de uma tentativa violenta de assimilação, invisibilização e apagamento cultural dos povos colonizados (COMITINI, 1980).

O papel da cultura e educação consistiria então na descolonização das mentes, desvelando que o medo, genuflexão, complexo de inferioridade, tremor, desespero e racismo foram encucados e inventados pelos europeus. Isso possibilitaria aos colonizados uma vantagem: saberem que seus “senhores”, “civilizados”, “cristãos” e

“humanistas”, mentem, mentem e temem-nos, teme que colonizados se tornem senhores de sua própria história (CESAIRE, 2020).

Assim, para Cabral, a independência não passava somente pela luta armada, mas também pela reafricanização das mentalidades, que consistiria em uma transformação radical do sistema educacional colonial para uma educação popular, libertadora, comprometida com a tradição africana e a formação política dos indivíduos. Desse modo, ao mesmo tempo que conduzia a luta armada criava escolas e implementava um novo modelo educativo nos territórios libertados.

Porém, o pai da independência de Guiné-Bissau não assistiria à concretização do seu processo de independência, pois foi assassinado em 23 de janeiro de 1973 a tiros, a mando das forças coloniais portuguesas (COMITINI, 1980; SANTOS 2019).

Sobre a morte de Cabral, o poeta português Manuel Alegre, em entrevista a Deutsche Welle (DW), emissora internacional com sede na Alemanha, falou que, na ocasião em que estava em exílio em Argel, conversando com Cabral, ele disse: “[...] quando for assassinado, sê-lo-ei por um homem do meu povo, do meu partido, provavelmente fundador, ainda que guiado pelo inimigo” (GOUVEIA, 2013).

Seu presságio se cumpriu, pois foi morto aos 48 anos, próximo de sua casa, em Conacri, capital da Guiné. Foi traído por antigos companheiros do partido PAIGC, provavelmente insatisfeitos, pela forma ponderada que conduzia a luta, opondo-se sempre à violência, ataques a civis, terrorismo e à corrupção. Ao ser abordado, ele teria resistido e, aos que o tentaram amarrar, ele teria dito que preferia a morte a ser amarrado, afinal era em prol de que as pessoas não fossem cativas que ele lutava (GOUVEIA, 2013).

A morte violenta de Cabral acelerou a luta pela libertação que ocorreu com a proclamação unilateral do Estado Nacional da Guiné-Bissau, em 24 de setembro de 1973. Porém, somente em 1974, após a Revolução dos Cravos e queda do Estado Novo, é que Portugal reconhece a independência de Guiné-Bissau, que a essa altura já tinha sido reconhecida oficialmente como um Estado independente pelo demais países e inclusive a ONU, “[...] frutos da estratégia de internacionalização da luta idealizada por Cabral, várias vezes incompreendida e crítica por seus companheiros de combate” (SANTOS, 2019, p. 136).

Sendo considerado um dos mais inteligentes, criativos e brilhantes líderes africanos na luta anticolonial, Cabral foi o teórico da luta armada em Guiné-Bissau e

Cabo Verde, conduzindo-os a um dos mais bem sucedidos processos de independência em África contra o imperialismo europeu.

O seu pensamento e anseio por um projeto de educação emancipatório e contra-hegemônico é de uma atualidade incomum e estende-se de África à diáspora. Seu legado teórico, político e prático permite-nos ainda pensar debates contemporâneos como raça, democracia e liderança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa ocorreu durante o enfrentamento de um dos maiores desafios contemporâneos, a pandemia da Covid-19. A pandemia nos trouxe limitações e uma realidade completamente diferente e o fazer ciência, pesquisar e produzir conhecimento, uma tarefa complexa, tornou-se ainda mais difícil. Por motivos de segurança, universidades e escolas passaram a atuar em regime remoto, o que limitou a realização das pesquisas de campo e impediu a convivência com colegas e docentes.

Para além dos empecilhos, insegurança, angústia e tristeza que vivemos durante toda pandemia e a morte de centenas de milhares de brasileiros, alguns sendo tão próximos, familiares e amigos, ficamos ainda sujeitos a ingerência e ameaças constantes à democracia.

Todos esses eventos foram antecidos por uma política de sucateamento das universidades públicas, o que ocorreu tanto pelos cortes nos recursos quanto pela tentativa de depreciar as instituições por meio de calúnias e difamação.

É nesse contexto que essa pesquisa foi desenvolvida, contando com a colaboração de todos os envolvidos, orientadora, banca avaliadora e da escola, por meio da direção e do corpo docente. Tratando-se da abordagem dos processos de imperialismo e descolonização em África, um dos aprendizados mais importantes é a resistência, produzir conhecimento de forma contra-hegemônica é resistir, principalmente por se tratar de um assunto tão relevante e em tempos tão difíceis.

A pesquisa se desdobrou a partir da investigação da trajetória da política do LD no país, levantamento bibliográfico, análise do LD, entrevista e elaboração do material paradiático, abordando o protagonismo da Guiné-Bissau no processo de independência africana do domínio português.

A política do livro no Brasil remonta ao governo de Getúlio Vargas, tendo sofrido a influência dos diversos processos políticos que o sucederam e consolidando-se somente a partir da década de 1980, com a redemocratização do país e criação do PNLD.

O livro continua sendo uma ferramenta muito importante à prática docente, possibilita sequências didáticas e metodologias, caracteriza-se como uma ferramenta de trabalho de docentes e discentes. Trata-se também de uma mercadoria em decorrência da relação de produção e consumo que o envolve.

Desse modo, educadores devem estar vigilantes ao potencial simbólico e ideológico que têm os livros didáticos, a história contada neles pode ser a história única que discentes tenham durante toda educação básica. Nisso consiste a importância da escolha e adoção dos materiais mais adequados que proporcionem aos discentes o acesso a sua história.

O levantamento bibliográfico possibilitou notar que houve um aumento das pesquisas sobre o LD e o ensino das relações étnico-raciais, a maior parte concentradas na região sul e sudeste do país, distribuídas em instituições públicas e privadas. Contudo, pesquisadores consideram os resultados de seus estudos ainda incipientes, quando comparados à importância da temática.

A análise da linguagem, sequência didática, bibliografia, ilustrações e aspectos físicos do LD adotado pela Escola Municipal Governador Paulo Souto possibilitou verificar avanços e permanências, havendo tanto uma perspectiva afrocentrada quanto vestígios eurocêntricos.

Em entrevista, o professor de História que participou da escolha e usou o LD durante o triênio de 2017-2019 revelou que, assim como analisado, reconhece avanços e permanências, contudo afirma que a perspectiva que prevalece é afrocentrada, por um ponto de vista da nossa gente negra. Ele atestou ainda que, comparado a outros materiais, este é o que traz uma abordagem mais coerente e contextualizada sobre a história da África, africanos e diáspora.

Desse modo, com o objetivo de auxiliar a escola no aprofundamento do conteúdo analisado no LD, imperialismo e descolonização em África, é que esta pesquisa se desdobrou em um material complementar, que apresenta os conteúdos de forma mais detalhada, aborda o protagonismo da Guiné-Bissau, liderada por Amílcar Cabral na luta contra o colonialismo português.

O material produzido diferencia-se do LD em diagramação, linguagem e ilustração, sendo menor e bem colorido. A ideia é que esse material, elaborado para o docente, ajude-o a cativar o aluno, levando-o a aprofundar-se no conteúdo, tendo acesso a contextualizações, curiosidades e conceitos que o LD não mobiliza ou proporciona.

Com uma bibliografia sólida, comprometida com a história do continente, o objetivo é apresentar os principais aspectos do processo de imperialismo e descolonização no continente por um ponto de vista do continente.

Nesse sentido, pretendemos garantir que docentes e discentes se aprofundem nas dinâmicas de resistência, negociações e independência à colonização portuguesa em África, propondo uma narrativa livre de estereótipos, apresentando uma sociedade organizada e ratificando (e retificando) que a África tem uma história e que não se resume ao tráfico de pessoas escravizadas e à pobreza.

Realizadas as etapas da pesquisa e elaboração do material complementar ao LD, os dados e resultados foram disponibilizados à escola em versão física e digital, para que ela possa dispor da forma que considerar mais adequada e útil ao processo de ensino-aprendizagem.

Esperamos que esta pesquisa e os dados decorrentes dela possam proporcionar importantes subsídios para outros pesquisadores, assim como reflexões acerca do ensino da história do continente e diáspora, fortalecendo as pesquisas e iniciativas que promovem o ensino das relações étnico-raciais. Importa ainda que o material complementar desenvolvido possa se estender para além da Escola Municipal Governador Paulo Souto, possibilitando a outros estudantes e docentes o aprofundamento na história do continente africano, que encontra no Brasil um ponto convergente.

REFERÊNCIAS

ADICHE, Chimamada. **O perigo de uma história única**. Trad. Julia Romeu. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

ASANTE, K. Molefi. Afrocentricidade notas sobre uma posição disciplinar. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de Histórias: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. Tese (Doutorado) - FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BOAHEN, Albert Adu. **História geral da África: África sob dominação colonial, 1880-1935**. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. v. VII.

BOMÉNY, Maria Helena Bousque. O livro didático no contexto da política educacional. *In*: OLIVEIRA, J. B. A *et al.* **A política do livro didático**. São Paulo: Summus; Campinas: EDUNICAMP, 1984.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar**, Brasília, 2019.

BRASIL. **Plano Nacional do LD, PNLD**. Portal do MEC. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em: 18 jan. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 1 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 7 mai. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História

e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 18 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 mai. 2021.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. **Diário Oficial da União**, 5 jan. 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 16 jan. 2020.

CÁ, L. O. A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973). **Revista Online da Biblioteca Prof. Joel Martins**, v. 2, n. 1, 2000. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/63636>. Acesso em: 9 set. 2021.

CESAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo (1950)**. São Paulo: Veneta, 2020.

COMITINI, Carlos. **Amílcar Cabral: a arma da teoria**. Rio de Janeiro: Codecri, 1980.

ENDERS, Armelle. **História da África Lusófona**. Lisboa: Editorial Inquérito, 1997.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

FREITAG, Barbara *et al.* **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília: INEP/REDUC, 1987.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil**. Bauru: Edusc; Uberlândia: Edufu, 2004.

GOMES, N. L. A questão racial na escola desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Flávio (org.).

Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. São Paulo: Editora Vozes, 2013.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

GOUVEIA, Helena. Quarenta anos após a morte de Amílcar Cabral o que resta do seu sonho africano? **Deutsche Welle**, 2013. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/quarenta-anos-ap%C3%B3s-a-morte-de-am%C3%ADicar-cabral-o-que-resta-do-seu-sonho-africano/a-16803396>. Acesso em: 10 set. 2020.

HOBSBAWM, Eric. **A Era dos Impérios 1875 - 1914**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HÖFLINGI, Eloisa. O livro didático de estudos sociais e a concepção de cidadania. **Em Aberto**, Brasília, ano 6, n. 35, jul./set. 1987.

LAJOLO, Marisa. O livro didático: velho tema revisitado. **Em Aberto**, Brasília, ano 6, n. 35, jul./set. 1987.

LOURENÇO, Elaine. História Nova do Brasil: revisitando uma obra polêmica. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 28, n. 56, p. 385-406, 2008.

MACHADO, Emilia *et al.* **Da África e sobre a África**: textos de lá e de cá. São Paulo: Cortez, 2012.

MARQUES, Delcides; MOREIRA, Harley; SAMPAIO, Thiago. **Histórias da África e Ásia portuguesas**: religião, política e cultura. Recife: Edupe, 2020.

MAZAMA, Ama. A Afrocentricidade como um novo paradigma. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). São Paulo: Selo Negro, 2009.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes PNLD (Programa Nacional do LD). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/pnld-programa-nacional-do-livro-didatico/>. Acesso em: 17 jan. 2020.

MULLER, Tania Mara Pedroso; MOREIRA, Izabela. **Livro Didático, Educação e Relações Étnico-raciais**: o estado da arte. In: SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; RÉGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida de (org.). Curitiba: NEAB-UFPR; ABPN, 2018.

MUNUNGA, K.; NILMA, L. G. **O Negro no Brasil Hoje**. São Paulo: Global, 2006.

OLIVEIRA, E. D. Epistemologia da Ancestralidade. **Entrelugares Revista Eletrônica de Sociopoética e abordagens afins**, v. 1, n. 2, 2009.

OLIVEIRA, João Batista Araújo *et al.* **A política do livro didático**. São Paulo: Summus; Campinas: EDUNICAMP, 1984.

PIRES, A. L. M. **Modelo de Referência para Análise de LD**: contribuições para uma descolonização didática no ensino. Salvador: Elementua Espaço Colaborativo; LMTD, 2019.

RANGEL, E. O. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

RATTS, Alex; RIOS, Flávia. **Lélia Gonzalez**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: 1930-1973**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SAID, Edward. **Cultura e imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANÉ, Samba. Os desafios da educação na Guiné-Bissau. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 27, n.1, p. 55-77, jan./jun. 2018.

SANTOS, Joel Rufino dos. **História Nova: Depoimento**. In: SANTOS *et al.*, 1993, p.17-18.

SANTOS, Joel Rufino *et al.* **As invasões holandesas**. Rio de Janeiro: Cases/MEC, 1964. (Coleção História Nova, 3).

SANTOS, Maria do Carmo Rebouças dos. **Guiné-Bissau: da independência colonial à dependência da cooperação internacional para o desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Gramma, 2019.

SANTOS, Maria do Carmo Rebouças dos. Lélia Gonzalez: a amefricanidade como contributo de uma nova epistemologia. **Revista Espaço Acadêmico**. n. 225, dez. 2020.

SCHUMPETER, J. **Imperialism and Social Classes**. Cleveland, Nova York: World Publishing, 1955.

SCORSOLINI-COMIN, Fábio; GAIA, Ronan Silva. A afrocentricidade como perspectiva epistemológica no contexto brasileiro. **Revista África e Africanidades**, ano XIII, n. 34, mai. 2020.

SILVA, Petronilha B. G. Estudos Afro-Brasileiros: africanidades e cidadania. In: GOMES, Nilma Lino; ABRAMWICZ, Anete (org.). **Educação e raça, perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

ZUBARAN, Maria Angélica; SILVA, P. B. Interlocuções sobre Estudos Afro-Brasileiros: Pertencimento étnico-racial, memórias negras e patrimônio cultural afro-brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, jan. 2012.

ANEXO A - Entrevista com o professor de História

O Livro Didático e a prática docente

Entrevista concedida em 30 de maio de 2021, via aplicativo de videoconferência.

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1 Nome: Jorge Paulo Santos

1.2 Idade: 48

1.3 Gênero: Masculino

1.4 Cor/ raça: Preto/negra

2. FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA

2.1 Qual a sua formação?

- Graduado em História e Geografia, especialista em História Regional e Metodologia do ensino de História e Geografia.

2.2 Há quanto tempo atua em na Educação Básica?

- Atuo na Educação Básica desde 1996, 25 anos.

2.3 Há quanto tempo atua na Escola Municipal Governador Paulo Souto em Porto Seguro?

- Sou funcionário público a 20 anos, e atuo na Escola Governador Paulo Souto a 12 anos.

3. LD E A HISTÓRIA DA ÁFRICA

3.1 Qual é a importância do livro como material didático em uma escola pública?

- Essa é uma pergunta complexa, o que eu vejo na maioria dos livros, é o que estão distantes da realidade do aluno da escola pública pode perceber, penso que depende principalmente do uso que o professor faz. Considero que deve está em segundo plano. Sempre me apresento como uma referência, por ter tido diversas dificuldades enquanto estudante negro e de classe baixa.

3.3 A Secretaria de Educação do município de Porto Seguro dispõe de critérios ou alguma formação para que as escolas escolham os LDs?

- Não. Nestes anos em que atuo, nunca houve nenhuma oferta de formação ou de disposição de critérios, o que há, é uma apresentação do livro nas escolas por parte das editoras, de caráter puramente comercial. Os representantes te procuram, oferecem até brindes, na tentativa de influenciar na escolha dos livros.

3.4 O senhor participou do processo de escolha do LD? Quais critérios foram considerados fundamentais?

- Sim, participei. A primeira pergunta que faço ao escolher livros didáticos é: será que o meu aluno/a vai se identificar com essa obra, com esse autor? E então um dos principais critérios adotados pelos professores para a escolha da coleção foram os seguintes: a linguagem e o caráter identitário. O principal critério da escolha, é que o livro trate da nossa gente, por se tratar de uma escola de periferia, com alunos majoritariamente negros e de classe baixa.

3.5 Como o LD de História, no 9º do Ensino Fundamental, adotado pela escola, apresenta os processos de imperialismo e descolonização portuguesa em África?

- Este livro trata destes processos, porém de maneira muito tímida, são pequenas menções, bem pontuais. Porém, essa é a realidade de todos os outros livros analisados, no processo de escolha. E em comparação as demais obras, este livro do Alfredo Boulos é o mais abrangente, o que melhor trata da nossa etnia, negros/as.

3.7 O senhor considera esse LD atraente? A sua linguagem, ilustrações, diagramação cativam os estudantes?

- Sim, desde a capa o livro apresenta imagens que nos identificamos, porém, neste e nos demais livros, sempre vai ser necessário que o professor faça a transposição didática, principalmente em escola pública que reúne estudantes de diferentes realidades, assim o professor também exerce um papel fundamental para que os alunos se interessem pelo material e estudem.

3.8 Este livro de história do 9º ano pressupõe alguma relação entre Brasil e demais países africanos que sofreram com a invasão e agressão portuguesa?

-Não. O livro não apresenta essa relação, somos nós professores quem a fazemos. Contextualizações como essa dependem muito da nossa atuação, do nosso protagonismo em sala aula.

3.9 Tratando-se da História da África, este livro apresenta por uma perspectiva africana, através de sua resistência e insurgência, a agressão estrangeira ou privilegia uma visão eurocentrada?

- Se tratando deste livro de autoria do autor Alfredo Boulos, considero que a linguagem que prevalece é a linguagem do ponto de vista da nossa gente, da nossa etnia, mesmo os textos sendo curtos, bastante tímidos, apresenta um ponto de vista africano/negro.

ANEXO B - Modelo de Referência e Ferramenta para Análise do LD

PARÂMETROS DE ELABORAÇÃO DO MRALD		
PRINCÍPIOS		
Legais	Educativos	Metodológicos
1. Diretrizes Curriculares relativas ao Ensino Fundamental	1. Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas.	1. As escolas deverão estabelecer, como norteadores de suas ações pedagógicas: a) os Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b) os Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do exercício da Criticidade e do respeito à Ordem Democrática; c) os Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. Estes princípios deverão fundamentar as práticas pedagógicas das escolas, pois será através da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum, que a Ética fará parte da vida cidadã dos alunos.
2. LEIS 10.639/03 E 11.645/08	4. Lei 11.645/2008 altera a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira e indígena".	4. A finalidade dessas Leis é promover um ambiente escolar democrático, cujas diversidades Étnico-raciais e indígenas sejam contempladas, desde a organização do currículo até ações efetivas contra as práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias que chegam às crianças e aos jovens negros e indígenas.
3. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.	5. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.	5. A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

MODELO MRALD
Livro Didático:
Ano de Escolaridade:
PARTE I – IDENTIFICAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO
1. DESCRIÇÃO DA OBRA: Será feita a descrição da estrutura geral do livro didático, capítulos, nº de páginas, apresentação geral da estrutura organizativa do livro, com os conteúdos da obra.

2. Será indicado neste campo, capítulo, ou unidade o conteúdo central, temas ou relação com outras disciplinas do currículo.

PARTE II – ANÁLISE AVALIATIVA DO LIVRO DIDÁTICO

PRINCÍPIOS	INDICADORES	SIM	PARCIAL	NÃO	OBSERVAÇÕES
Legais	LD respeita à legislação vigente, às diretrizes, às normas oficiais relativas ao EF?				
Educativos	O LD mobiliza operações mentais que extrapolam a automação e a simples memorização? São trabalhados temas atuais, objetos de debates na sociedade estabelecendo relações entre educação, sociedade e cidadania?				
Metodológicos	Exploração de um tema específico sob diferentes perspectivas				
Criticidade	O LD propõe um pensamento crítico, autônomo e atividades que promovam a cidadania?				
Exercício Cidadão	O livro propõe atividades que promovam a cidadania.				
ASPECTOS ESTÉTICOS DO LIVRO					
Situações contextualizadas	Apresentação do tema da atividade, através de uma problemática. Uso de situações contextualizadas				
Sequências didáticas	O livro apresenta os conteúdos didaticamente ordenados, numa sequência lógica?				

Ampliação dos recursos cognitivos	As atividades propostas envolvem contextos reais e refletem situações de interação com outras áreas do conhecimento para os quais os alunos vivenciam no dia a dia.				
EXERCÍCIOS					
Construção de conceitos	Conexão entre objetivos e conteúdos O livro propõe estratégias de ensino relevantes ao processo de construção do conhecimento? O LD possui quantidade de exercícios por capítulo, adequada aos objetivos da disciplina?				
Desafiadoras	livro promove, por meio de textos, desafios e atividades uma postura investigativa? O LD é desafiador para o aluno, considerando o seu nível cognitivo?				
Práticas	Atividades práticas Generalização das conclusões e síntese. O livro apresenta propostas de atividades práticas em sala, ou projetos, relacionados aos conteúdos ensinados?				
AVALIAÇÃO					
Mobilização de conhecimentos prévios do aluno	O livro apresenta atividades que valorizam o conhecimento do aluno adquirido fora do âmbito escolar?				
Perspectiva Integral	O livro apresenta atividades que valorizam o conhecimento do aluno adquirido fora do âmbito escolar?				
Perspectiva interdisciplinar	Proposição de problemas ou questões interdisciplinares. O				

	livro apresenta situações que oferecem uma perspectiva interdisciplinar, mobilizando conceitos de diferentes campos do conhecimento, de forma articulada?				
ASPECTOS ESTÉTICOS DO LIVRO					
Ilustrações	O livro apresenta ilustrações dos locais ou personagens apresentados nos conteúdos?				
Linguagem	O livro apresenta uma linguagem apropriada, que os estudantes compreendam com facilidade?				
Aspecto físico do livro	O livro tem aspecto atraente (as cores, capa, diagramação...)?				

ANEXO C - Teses e dissertações analisadas

CONCEICAO, Maria Telvira da. **Interrogando discursos raciais em livros didáticos de história: entre Brasil e Moçambique - 1950-1995**. 2015. 271 f. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

COPETTI, Edilene dos Santos. **O ensino de história e cultura afro-brasileira nos livros didáticos utilizados na região da AMESC (1980-2018)**. 2019. 144 f. Dissertação (Mestrado em História) - Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2019.

FREITAS, Thayane da Rocha Cruz Dias. **As aquarelas de Debret e a construção da identidade nacional brasileira: uma análise das coleções didáticas de história do PNLD 2015**. 2018. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

GONCALVES, Rita de Cassia Rafael. **Afrodescendentes na sociedade brasileira: (in) visibilidade entre as leis e as práticas educacionais (escolas municipais de Goiânia-2017)**. 2018. 142 f. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

LUIGI, André Santos. **O ensino de história da África: interfaces entre a legislação federal e o currículo do estado de São Paulo**. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

MACEDO, Joao Heitor Silva. **Cultura, educação e ensino de história**. Combate ao racismo: narrativas sobre a Lei 10.639/03. 2018. 220 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

MOREIRA, Rryson de Souza. **O livro didático e a posituação do ensino de história e da cultura afro-brasileira nas escolas classe e parque em Salvador-BA**. 2017. Dissertação (Mestrado profissional em história da África, da diáspora e dos povos indígenas) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, 2017.

NEPOMUCENO, Valeria Paixão de Vasconcelos. **Educação étnico-racial com pedagogias outras, ações de novas perspectivas educacionais e interculturais**. 2017. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

NETA, Segismunda Sampaio da Silva. **História e cultura afro-brasileira e africana nos livros didáticos de história indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2013**. 2015. 195 f. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2015.

OLIVEIRA, Luciana Ribeiro de. **“Não sou negro de alma branca”: diálogos e práticas pedagógicas para uma educação intercultural crítica e decolonial por meio do projeto a cor da cultura**. 2017. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

PORFIRIO, Welington Ernane. **Negros e Indígenas nos livros didáticos**: das lutas à obrigatoriedade - um estudo sobre o material do sistema positivo de ensino. 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

SANTOS, Aline Dias dos. **Iconografia e representação feminina**: as mulheres negras nos livros didáticos de história pós-lei 10639/2003. 2017. 198 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SILVA, Anelise Domingues da. **A história da África em uma coleção de livros didáticos produzidos para o PNLD/em (2008 – 2017)**. 2018. 109 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

SILVA, Jefferson Pereira da. **Relações étnico-raciais e o espaço escolar**: articulações e dissonâncias entre o movimento negro e o estado brasileiro a partir do Programa Nacional do Livro Didático (1995 – 2014). 2019. 127 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

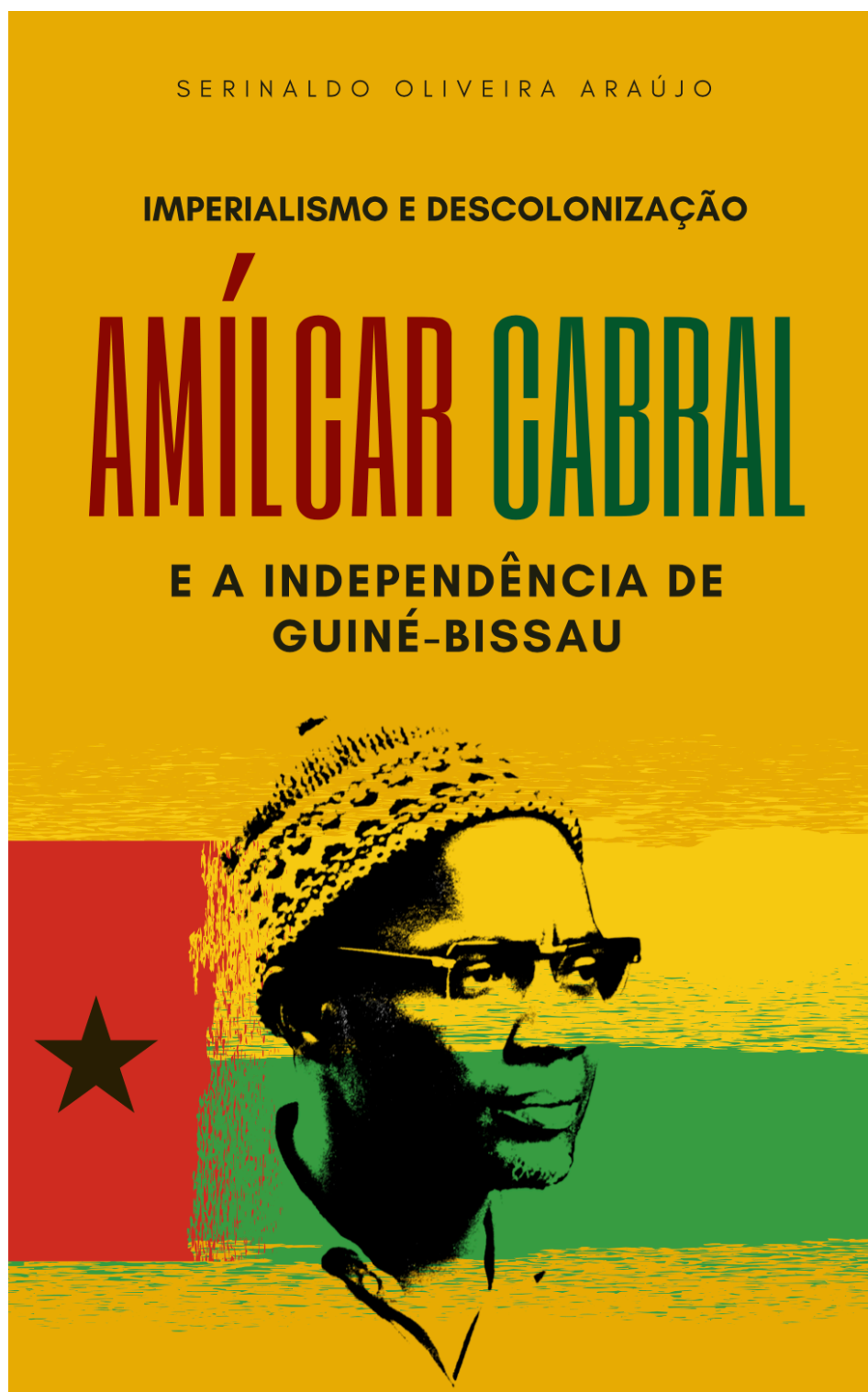
VAZ, Simeia de Oliveira. **O ensino da história e da cultura afro-brasileira**: a aplicação da Lei nº 10.639/2003. 2015. 111 f. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

VIANA, Cibele Aparecida. **Afrodescendentes e indígenas em livros didáticos de história**: entre o nacional, o étnico e o intelectual (Mariana, MG - 2017/2018). 2019. 141 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2019.

VIANA, Rita de Cassia Gonçalves. **Representações imagéticas do negro na coleção saber e fazer história**: mudanças e permanências à luz da Lei n. 10.639/03. 2017. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2017.

APÊNDICE - Produto Educacional

**Imperialismo e descolonização:
Amílcar Cabral e a independência de Guiné-Bissau**



SERINALDO OLIVEIRA ARAÚJO

IMPERIALISMO E DESCOLONIZAÇÃO

AMÍLCAR GABRAL

E A INDEPENDÊNCIA DE
GUINÉ-BISSAU





UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
Instituto de Humanidades Artes e Ciências
Campus Sosígenes Costa
Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais / PPGER

SERINALDO OLIVEIRA ARAÚJO

IMPERIALISMO E DESCOLONIZAÇÃO

AMÍLCAR GABRAL

E A INDEPENDÊNCIA DE GUINÉ-BISSAU

Este material é parte da dissertação intitulada *(Re)aprendendo a história da África*: análise do processo de imperialismo e descolonização africana no livro didático de história, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia, linha de pesquisa "Pós-colonialidade e fundamentos da educação nas relações étnico-raciais", como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria do Carmo Rebouças dos Santos.

Capa e Diagramação: Daniele Almeida

Revisão textual: Larissa Quachio Costa

Porto Seguro - BA

2021

APRESENTAÇÃO

Este material é parte da pesquisa intitulada “(Re) aprendendo a história da África: análise do processo de imperialismo e descolonização africana no livro didático de história.

Esta pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER), sob a orientação da professora Dr^a. Maria do Carmo Rebouças dos Santos, tem como objetivo mobilizar e contextualizar características pouco exploradas (ou ausentes) nos livros didáticos sobre o processo de imperialismo e descolonização portuguesa em África.

O material produzido em colaboração com a Escola Municipal Governador Paulo Souto trata do processo de independência e resistência de Guiné-Bissau à colonização portuguesa, sob a liderança de Amílcar Cabral, um dos mais importantes movimentos de independência no continente africano.

Espera-se que este material possa auxiliar docentes e discentes no aprofundamento do conteúdo sobre imperialismo e descolonização portuguesa em África, constituindo-se como um material complementar que possa ser usado de forma integrada ao livro didático e contribuindo ao ensino do conteúdo curricular.

Serinaldo Oliveira

Como este material está organizado?

Orientações pedagógicas

O material está dividido em três partes: A África vista de dentro; capítulo 1: Da conquista de Ceuta ao imperialismo; capítulo 2: Amílcar Cabral e a independência de Guiné-Bissau. Cada um desses tópicos é seguido de uma proposta de atividade e sugestões pedagógicas.

A abertura do material apresenta o continente como berço da humanidade, menciona seus contrastes e diversidade étnica, ratificando seu potencial, riquezas e extensão.

A África vista de dentro

Para início de conversa...



Observações:

Da conquista de Ceuta ao Imperialismo

Para início de conversa...

Ceuta é uma cidade autónoma da Espanha, situada na costa do Marrocos, território africano, localizada na entrada meridional do estreito de Gibraltar. Ceuta passou a mão dos espanhóis em 1580, com o fim da União Ibérica e permaneceu um enclave de Espanha até os dias de hoje.

A conquista desta região pelos portugueses em 1478, marca o início do primeiro período da expansão portuguesa para o norte da África. O rei de Portugal, na época, Dom João I, pretendia conquistar a cidade para estabelecer rotas comerciais de ouro, transportando ouro, marfim e especiarias. O continente africano é desde sempre muito rico, cheio de riquezas naturais, um dos seus importantes reinos, Gana, ficou conhecida como a terra de ouro.

Mapa 1 - O processo de expansão portuguesa para o norte da África, que teve como objetivo a conquista de Ceuta e o estabelecimento de rotas comerciais.



Observações:

O capítulo I aborda o processo de expansão marítima portuguesa, o reconhecimento da costa africana e o processo de colonização dos territórios invadidos pelos portugueses.

No final de cada capítulo é apresentada uma proposta de atividade, por exemplo: mapa mental, elaboração de podcast e produção textual.

ATIVIDADE

A tarefa a ser realizada consiste na elaboração de um **MAPA MENTAL**. Após lerem o capítulo, os alunos devem fazer um mapa mental sobre o processo de expansão portuguesa para o norte da África, destacando os principais momentos, personagens e a organização da expansão portuguesa.

RESUMO DA ATIVIDADE

Os alunos devem realizar a atividade de elaboração de um mapa mental, destacando os principais momentos, personagens e a organização da expansão portuguesa para o norte da África.

EXEMPLO DE MAPA MENTAL



Observações:

Amílcar Cabral e a independência de Guiné-Bissau

Para início de conversa...



Amílcar Cabral, líder da luta pela independência de Guiné-Bissau, Cabo Verde e Guiné. Foi um dos principais líderes da luta pela independência dos países africanos de língua portuguesa.

A Guiné-Bissau, localizada na África Ocidental, foi se chamando anteriormente Sengâmbia, tendo sido chamada, também, de Guiné Portuguesa (1963), passou a sofrer a partir de 1963 com o surgimento do domínio português, que procurava manter a Guiné-Bissau sob o domínio português.

Mapa 2 - A independência de Guiné-Bissau, Cabo Verde e Guiné.

O capítulo II trata do processo de colonização, resistência e independência de Guiné-Bissau, liderada por Amílcar Cabral, teórico e revolucionário, considerado o pai da nacionalidade guineense e cabo-verdiana.

PROFESSOR(A),

Este material tem como parâmetros referenciais a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais e o contexto escolar da Escola Municipal Governador Paulo Souto, que atende estudantes majoritariamente negros.

Ele foi pensado e elaborado com a finalidade de auxiliar o professor(a), para que este possa no esforço de contribuir para uma reflexão crítica dos/as estudantes, dando-lhes a conhecer, de maneira mais aprofundada, uma trajetória inspiradora, mostrando que, apesar de todas as dificuldades, podem ser protagonistas de sua história e capazes de conquistar seus sonhos.

SUMÁRIO

6

INTRODUÇÃO

A África vista de dentro

11

CAPÍTULO I

Da conquista de Ceuta ao Imperialismo

23

CAPÍTULO II

Amílcar Cabral e a independência da Guiné-Bissau

32

REFERÊNCIAS

INTRODUÇÃO

A África vista de dentro

Para início de conversa...



Diversas pesquisas científicas apontam que o continente africano é o berço da humanidade. As espécies que deram origem ao homem moderno teriam surgido no continente e de lá se espalhado pelo restante do globo. Portanto, o ser humano moderno tem uma origem em comum, a África. Acredita-se que a diversidade de paisagens e ambientes no continente – savanas, florestas, praias, entre outros –, aliada à abundância de fauna e flora, tornou-o um ambiente propício para os desenvolvimentos da espécie humana (DIOP, 1989).

Fonte: imagem disponível em Freepik (2021).

Anotações:

Um continente de contrastes



Fonte: imagem disponível em Freepik (2021).

▶ SUGESTÃO DE VÍDEO

Os africanos - Raízes do Brasil

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fGUFwFYx46s>.

Acesso em: 20 mai. 2021.

O vídeo possibilita conhecer melhor nossas raízes africanas e seu papel na formação da identidade brasileira.

Anotações:

Orientações pedagógicas

Aproveite para ressaltar que o continente é enorme e composto por diversos países, inúmeras culturas e dividido em duas grandes regiões: África do Norte e Subsaariana.

Ressalte as diferenças entre essas duas regiões e problematize o fato de o continente ser geralmente mencionado pelos grandes meios de comunicação como se fosse uma unidade nacional, um grande país, quando na verdade é composto por 54 países independentes, com línguas e culturas distintas.

É importante evidenciar que, em África, se desenvolveram grandes impérios e civilizações: Gana, Mali, Egito e Songhai, por exemplo. Relate também aos(as) alunos(as) que povos como Yorubás e Bantos, trazidos à força para o Brasil na condição de escravos, são parte constitutiva de nossa cultura, pois sua influência se encontra na língua, culinária e música, por exemplo.

Você sabe quantos grupos étnicos vivem no continente africano?

Os números são fluidos, mas registra-se hoje aproximadamente 492 grupos **étnicos** no território africano, os quais utilizam ao menos 36 línguas diferentes. Não, você não leu errado: existem quase quinhentos grupos com crenças, práticas alimentares, modos de pensar o mundo e aspectos físicos diferentes distribuídos em troncos linguísticos tão distintos quanto o português do russo. Assim como no território brasileiro, esses números não são nada perto da diversidade cultural existente quando da época colonial e muitos grupos também foram historicamente submetidos a monarquias africanas centralizadas, como Gana, Axum, Congo e Mali, em episódios de concentração de poder no continente.



Etnia Batwa, região dos Grandes Lagos / Reprodução
Fonte: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/>

Etnia - De acordo com o antropólogo Thomas Fredrik Barth (1998), refere-se a um grupo que compartilha valores culturais fundamentais, que constitui um campo de comunicação e interação, e que possui sujeitos que se identificam e são identificados por outros como se constituísse uma categoria diferenciável de outras categorias do mesmo tipo.

Orientações pedagógicas

Explique que, em decorrência da Conferência de Berlim, o território africano foi arbitrariamente dividido e muitas das fronteiras delimitadas cortavam territórios étnicos pela metade ou juntavam em uma só porção grupos inimigos. Além disso, os colonizadores converteram esses conflitos em estratégia: os europeus passaram a usar disputas locais de forma tática, oferecendo armas de fogo e colocando um grupo contra o outro para melhor dominá-los.

Observações:

ATIVIDADE

A nossa atividade consistirá na elaboração de um PODCAST. Podcasts são arquivos de áudio transmitidos pela internet, que funcionam basicamente como um rádio digital. Ao contrário de outros formatos de conteúdo que usam textos, imagens e vídeos, os podcasts são feitos apenas para serem ouvidos, o que faz com que eles sejam uma ótima opção para quem quer consumir conteúdo enquanto realiza outra atividade.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

O(a) estudante deverá produzir um podcast, abordando um dos inúmeros aspectos positivos do continente africano. Poderá produzir conteúdo sobre turismo, economia, riquezas naturais, diversidade étnica, história, crenças e legado.

EXEMPLO DE PODCAST



OUÇA O PODCAST DE FILOSOFIA POP

#011 – Filosofia Africana: Ancestralidade e Encantamento com Adilbênia Machado.

Disponível em: <https://filosofiapop.com.br/podcast/filosofia-pop-011-filosofia-africana-ancestralidade-e-encantamento/>.

Acesso em: 25 mai. 2021.

Orientações pedagógicas

Orientar que ao produzirem o podcast, abordem aspectos contemporâneos e positivos sobre o continente: seus intelectuais, sua produção artística, diversidade étnica, religiões, riquezas naturais, fauna, flora e curiosidades. A proposta é que, conheçam o continente por outra perspectiva, para além de como ele é geralmente retratado: fome, epidemias e conflitos armados.

Anotações:

OBJETIVOS

- Promover reflexões contemporâneas sobre o continente africano;
- Promover uma melhor aprendizagem dos conteúdos por meio de um recurso tecnológico;
- Desenvolver a criatividade do(a) aluno(a).

ORIENTAÇÕES

- Ter cuidado com a linguagem, pois o podcast tem uma linguagem própria, simples, com frases diretas que retratam, normalmente, situações cotidianas;
- Antes de discorrer sobre um tema, planeje e pesquise o que pretende abordar;
- Defina o tempo de duração do podcast, de modo que "prenda" a atenção do seu ouvinte;
- Se puder, insira vinheta de abertura e termine o episódio deixando uma expectativa "no ar";
- Escreva, inicialmente, seu texto de forma livre. Aos poucos, vá filtrando as informações para que ele fique adequado ao tempo disponível;
- Antes de gravar o programa, leia o texto e ensaie a apresentação em voz alta para que a entonação fique adequada ao gênero proposto;
- Lembre-se de gravar seu texto em um ambiente livre de barulho e colocar o celular em modo avião;
- O podcast é um programa gravado que mescla locução com músicas, vinhetas e sons de fundo;
- Se o foco do seu podcast for entrevista, estude o assunto da pauta, faça perguntas inéditas e dê espaço para o entrevistado falar, para que seu ouvinte tenha oportunidade de se interessar pela conversa.

Anotações:

CAPÍTULO I

Da conquista de Ceuta ao Imperialismo

Para início de conversa...

Ceuta é uma cidade autônoma da Espanha, situada na costa de Marrocos, território africano. Localizada na entrada mediterrânea do estreito de Gilbratar, Ceuta passou a mão dos espanhóis em 1668, com o fim da **União Ibérica** e permanece um **enclave** da Espanha até os dias de hoje.

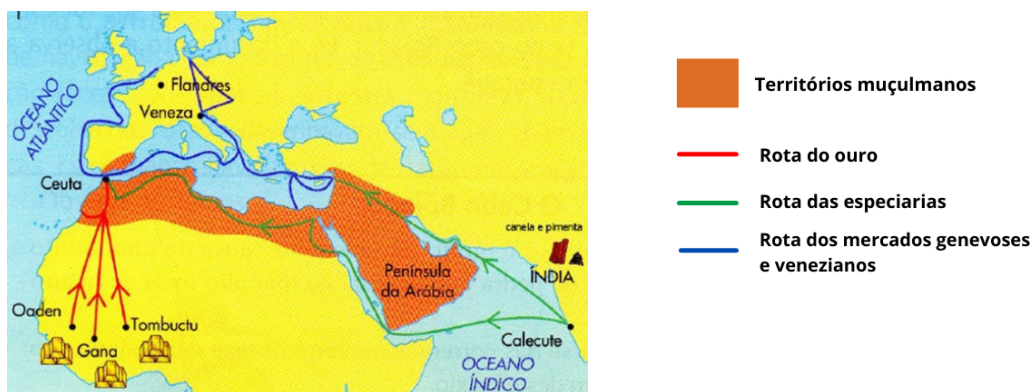
A conquista dessa região pelos portugueses em 1415 marca o avanço ultramarino português e o início das invasões e expansão pela costa do continente africano. O rei de Portugal na época, Dom João I, pretendia controlar a cidade, pois ela recebia muitas caravanas de mouros, transportando ouro, marfim e especiarias.

O continente africano é desde sempre muito rico, cheio de recursos naturais, um dos seus importantes reinos, Gana, ficou conhecido como a "terra do ouro".

Enclave é um território com distinções políticas, sociais ou culturais, cujas fronteiras geográficas ficam inteiramente dentro dos limites de um outro território.

União Ibérica foi a unidade política que regeu a Península Ibérica de 1580 a 1640, resultado da união dinástica entre as monarquias de Portugal e da Espanha.

CEUTA E AS ROTAS COMERCIAIS



Fonte: Bezerra (c2011).

Anotações:

O marco inicial da invasão portuguesa em África

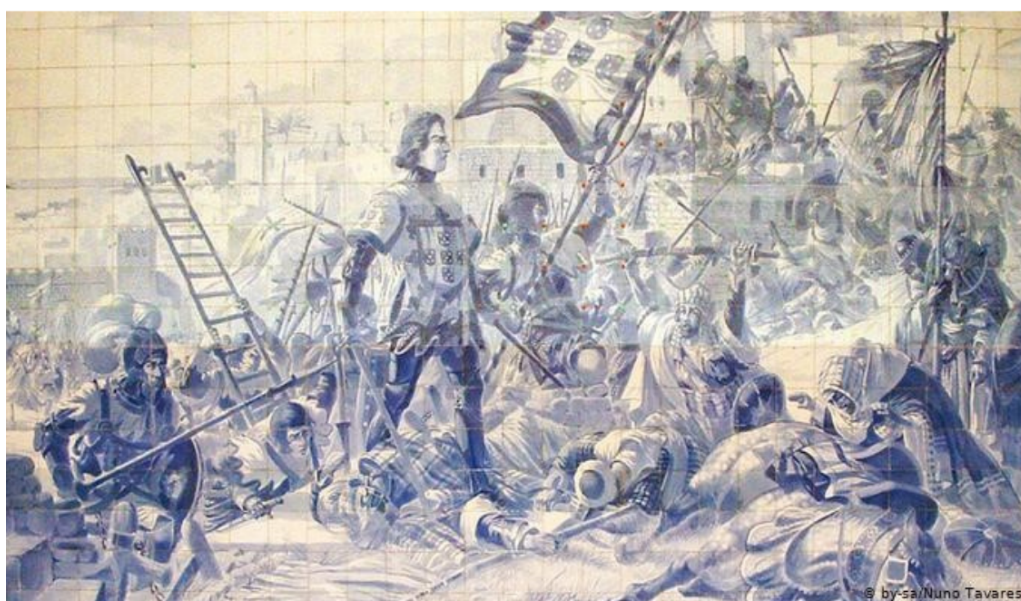
Orientações pedagógicas

A conquista de Ceuta (1415) pelos portugueses no reinado de Dom João I foi o primeiro passo para o processo de expansão marítima e invasão portuguesa em África.

As invasões portuguesas iniciadas no atual Marrocos expandiram-se pela costa ocidental do continente e, ao longo de décadas, chegou até o oriente e extremo oriente. Foi durante esse percurso que os portugueses ocuparam gradualmente parte da costa africana.

As motivações nunca foram a de levar a religião, o estado, tecnologias ou a civilização aos povos que ocupavam esses territórios, pois estes já tinham suas próprias crenças, organização política e social, suas próprias tecnologias e técnicas. As reais motivações da coroa portuguesa eram: o monopólio do comércio das Índias e o ouro que já presumia existir no interior do continente.

Comente que, a propagação de Deus, do cristianismo, a extensão do direito e o contato com outros povos foram apenas embustes utilizados por nações que se pretendiam civilizadas e moralmente superiores para espoliar e dominar outras nações



Painel de azulejos de Jorge Colaço (1864-1942) na Estação de São Bento, no Porto: o Infante D. Henrique na conquista de Ceuta.

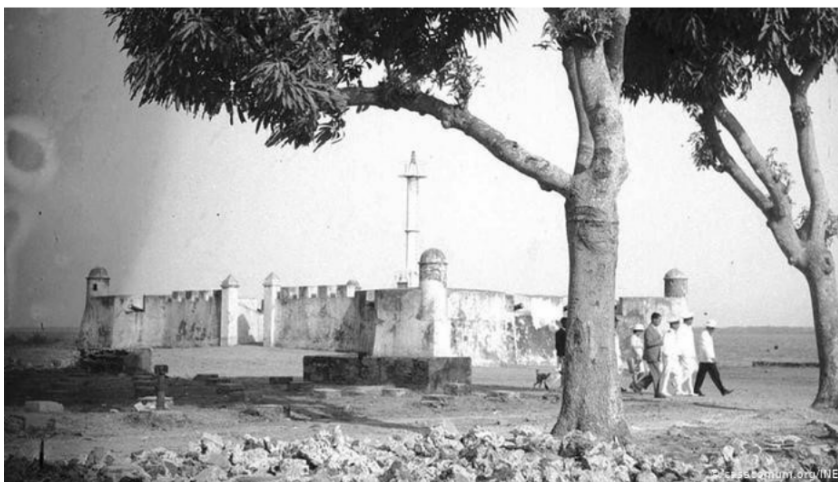
Anotações:

O reconhecimento da costa africana

Foi então após a conquista de Ceuta, entre os anos de 1416 a 1498, que ocorrem respectivamente o reconhecimento pelos navegadores portugueses dos atuais territórios de Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Angola e Moçambique. Os portugueses estabeleceram, assim, diversas **feitorias** e enclaves ao longo da costa africana, na tentativa de controlar aquela extensa rota marítima.

Em 1446, os navegadores portugueses chegaram à costa do atual território da Guiné-Bissau, fundando anos depois, em 1479, a primeira feitoria e Cacheu.

Feitoria era um local, fortificado ou não, geralmente próximo a um porto. Funcionava como entreposto comercial nos territórios ocupados pelos europeus na época da expansão marítima.



Fonte: Deutsche Welle. Cronologia 1415-1961: Da conquista de Ceuta ao início da luta armada contra a colonização. Disponível em: <https://p.dw.com/p/1AQqb>. Acesso em: 28 ma. 2021.

Nos primeiros séculos, os domínios portugueses se limitaram somente às regiões costeiras, por meio das instalações das colônias: entrepostos comerciais, construção de igrejas, acordos com dirigentes africanos e exploração do ouro.

SUGESTÃO DE VÍDEO

Sundiata Keita – O lendário “Rei Leão” que governou o reino do Mali

Disponível em: <https://p.dw.com/p/2wckE>. Acesso em: 27 mai. 2021.

O vídeo nos dá a conhecer um importante e fascinante império africano, o Mali.

Orientações pedagógicas

É importante chamar a atenção para o fato de que, até 1880, cerca de 80% do território da África era governado por seus próprios reis, rainhas, chefes de clãs e de linhagens, em impérios, reinos, comunidades e unidades políticas de porte e natureza variados. Comente sobre os seguintes reinos: Yorubá, Banto, Gana e o Império Mali.

O Imperialismo

As relações entre europeus e africanos começaria a mudar. Em 1885, há a conferência de Berlim e a partir de 1910 os invasores iniciam as conquistas imperialistas por quase todo o continente. Assim, ocorre uma mudança radical nas relações entre os dois povos e os europeus iniciam o que realmente pretendiam: exercer poder direto sobre o continente e dominá-lo, roubando os seus recursos naturais, como o ouro, e escravizando e vendendo sua gente.

Conferência de Berlim - A ocupação de parte do continente africano por alguns países europeus gerou disputas e ameaçou o equilíbrio entre eles. Foi então que se reuniram na Conferência de Berlim, na Alemanha, em 28 de fevereiro de 1885. Essa reunião resultou, de forma arbitrária (sem considerar os nativos africanos), na elaboração de acordos e regras para a livre navegação nos rios Congos e Níger, partilha e ocupação dos territórios do litoral africano, concessão de proteção a exploradores e missionários europeus e o “reconhecimento” do território do Congo como “propriedade” do rei Leopoldo II da Bélgica (BOHAEN, 2010).



A charge ilustra a exploração sofrida pelo continente africano.

Imperialismo – É como ficou conhecido o processo de expansão e dominação capitalista iniciado no final do século XIX, por algumas nações, em África, Ásia e América Latina. Eles buscavam por: matérias primas (carvão, ferro e cobre), pedras preciosas (ouro, diamante), mercado consumidor e mão de obra.

Para justificar as invasões e dominação imperialista, os europeus usaram diversas teorias racistas. Consideravam-se superiores por serem brancos, afirmavam que por serem mais fortes deveriam submeter os outros povos e diziam

Orientações pedagógicas

Chame a atenção para farsa e controvérsia em que se constituiu o colonialismo: de um continente civilizado e do esforço de levar esses valores a outros povos. Ressalte como o colonialismo degradou e adoeceu tanto colonizados quanto colonizadores. Outro ponto importante a ser destacado é a origem do racismo, que surge por meio de teorias de superioridade racial, que tinham por objetivo justificar o colonialismo e imperialismo europeu em África.

que estavam levando o direito, a civilização e a a religião para aqueles que eram considerados selvagens, somente por serem negros ou “amarelos”.

Essas foram somente estratégias para justificar as invasões, espoliação e escravização na Ásia, América Latina e, principalmente, em África; pois não existe nenhum povo superior a outro, muito menos esses povos eram selvagens, eles já tinham suas próprias religiões, sociedades complexas e coexistiam com a natureza.

 SUGESTÃO DE VÍDEO

Você sabe o que é racismo? | Quebrando O Tabu

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dU-hqu7aqj4>. Acesso em: 5 set. 2021.

As intelectuais Djamila Ribeiro, Preta-Rara e Nilma Lino Gomes discutem sobre o racismo na sociedade brasileira.

Anotações:

[illegible]

O racismo é uma forma de preconceito ou discriminação fundamentada na cor da pele ou origem étnica, o que ocorre de maneira consciente ou inconsciente. O racismo no Brasil é crime previsto pela Lei nº 7.716/1989. Trata-se de um crime inafiançável e não prescreve, ou seja, quem cometeu o ato racista pode ser condenado mesmo anos depois do crime.

A dominação europeia: o caráter econômico

A dominação imperialista se consolidou de diferentes formas, por exemplo: econômica, psicológica, religiosa e diplomática.

Econômica: O caráter econômico se aplica à política de pilhagem, à superprodução e ao capitalismo monopolista decorrente do hediondo tratado de Berlim (1885). O continente foi espoliado, pois roubaram os seus recursos e sequestraram a sua gente.



Fonte: Deutsche Welle. Garimpo de diamantes em Serra Leoa.

Mesmo na atualidade, muitos países do continente sofrem com a exploração internacional de seus recursos naturais e com o contrabando. A mineração ilegal é utilizada muitas vezes para financiar grupos participantes dos conflitos, como uma moeda de troca para o tráfico de armas, causando instabilidade e a derrubada de governos legítimos.

Orientações pedagógicas

Use essa questão para iniciar uma discussão: com tantas riquezas minerais, por que o continente africano é pobre economicamente? A resposta está na forma de exploração dos recursos, visto que são as empresas transnacionais das nações desenvolvidas (Estados Unidos, Canadá, China e as nações europeias) que se beneficiam desses recursos. Nesse sentido, as grandes potências imperialistas se enriquecem e intensificam a pobreza econômica dos países da África.

▶ SUGESTÃO DE VÍDEO

Vídeo- Crianças congolesas nas minas de diamantes

Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=hDeaku3ztmM>.

Acesso em: 27 mai. 2021.

A dominação europeia: o darwinismo social

Os colonizadores mobilizaram as ideias de Charles Darwin (da seleção natural das espécies) para justificarem o domínio dos outros povos, divulgando que eles eram de “raças inferiores” ou “não evoluídos”, alegando que o forte domina o fraco na luta pela existência.

Dessa forma, o discurso que prevalecia era o de que a força se sobrepunha ao direito que os nativos africanos tinham sob a terra e até sob a sua própria dignidade, à medida que eram sequestrados e comercializados na condição de escravos/as.



A África foi repartida entre as potências europeias. Ao iniciar o século XX, só restavam dois Estados independentes: a Etiópia e a Libéria.

Charles Darwin (biólogo e naturalista britânico do século XVIII) contribuiu abundantemente ao campo da biologia evolucionista. O evolucionismo se tornou temático em diversas discussões sociológicas e antropológicas no século XIX e fora abordado por intelectuais sociais de modo etnocêntrico e colonialista, como forma de justificar uma suposta supremacia intelectual e racial do Ocidente sob o continente africano e asiático.

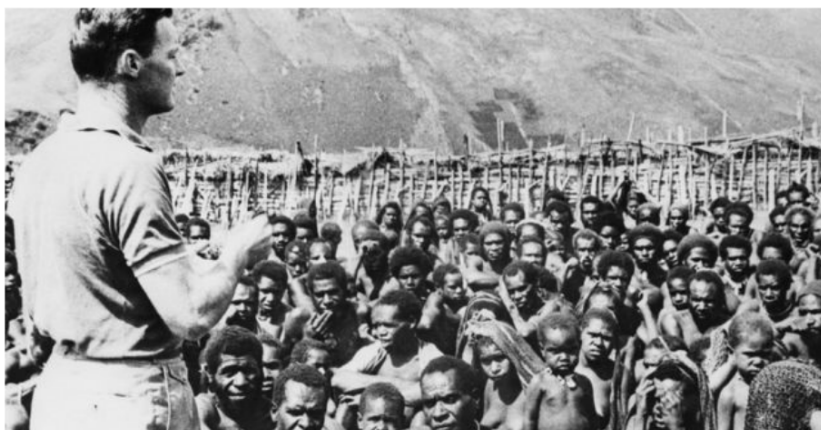
Orientações pedagógicas

Explique que o darwinismo social, empreendido pelos colonizadores, não passava de uma teoria racista que objetivava justificar a barbárie colonial e manter a aparência de uma Europa civilizada.

Anotações:

A religião como estratégia de dominação europeia

A propagação do cristianismo também teve papel fundamental nesse processo, pois forçava os nativos africanos a abandonar um de seus elementos mais importante, suas crenças tradicionais e a aderir a religião do colonizador. Os africanos, porém, sempre resistiram a essa imposição e muitos dirigentes aderiram ao cristianismo como estratégia para manter ou conservar a sua soberania, ressignificando-o, relacionando-o à sua própria religião, assim como ocorreu no Brasil.



Fonte: Getty images

Os missionários cristãos rejeitavam e consideravam uma heresia à teoria evolucionista de Darwin, porém operavam por outras práticas e justificativas racistas, alegando um imperativo missionário e humanitário.

Em decorrência do processo de colonização, atualmente, de acordo com a The World Christian Encyclopedia (2019), predominam no território africano as religiões abraâmicas: Cristianismo, Islamismo e Judaísmo. Elas são as crenças de mais de 91% da população. Já as religiões tradicionais são praticadas por apenas 8% da população.

Anotações:

Orientações pedagógicas

Comente que os povos africanos nunca receberam de maneira passiva a imposição das crenças do colonizador, pelo contrário, com a colonização europeia e a consequente diáspora africana para as Américas, eles subverteram as crenças dos colonos com elementos de suas religiões e deram origem a novas religiões locais. São exemplos desse processo: o Candomblé no Brasil, o Vodun no Haiti, a Santería em Cuba e o Rastafári na Jamaica.

Fatores que contribuíram à dominação européia: os missionários e as relações comerciais desiguais

Os povos africanos resistiram de diversas formas: entraram em conflito armado com os invasores, negociaram termos e sabotaram empreendimentos europeus. O processo de colonização e imperialismo nunca foi pacífico.

Uma pergunta que ocorre então é, como países europeus conseguiram ocupar os territórios em África?

Cinco circunstâncias os favoreceram: as atividades missionárias, relações comerciais desiguais entre África e Europa, avanços na medicina, instabilidade política vivida no continente e o poder bélico dos invasores.



A imagem ilustra o processo de expansão marítima portuguesa.

As incursões dos missionários cristãos possibilitaram, aos invasores, conhecimentos essenciais acerca do interior do continente: relevo, organizações políticas, aspectos culturais, riquezas, potencialidades, fragilidades e rivalidades. Os europeus, assim, sabiam mais sobre a África que os africanos sobre a Europa.

Quanto às relações comerciais desiguais, tal como ocorreu no Brasil entre os nativos e portugueses, os africanos foram historicamente lesados, espoliados, à medida que as metrópoles europeias se enriqueciam pela força de trabalho e recursos dos territórios ultramarinos já ocupados.

Orientações pedagógicas

Diga aos alunos que enquanto os europeus passavam por um período de estabilidade política, o mesmo período (1880-1910), na África, foi marcado por conflitos e rivalidades: "Mandinga contra Tukulor, Ashanti contra Fanti, Baganda contra Banyoro, Batoro contra Banyoro, Mashona contra Ndebele etc. Assim, a Europa podia concentrar-se militarmente e de maneira quase exclusiva nas atividades imperiais ultramarinas, uma vez que os países e os Estados africanos tinham suas forças paralisadas pelas lutas internas" (BOAHEN, 2010, p. 44).

Anotações:

Fatores que contribuíram à dominação europeia: a medicina, os conflitos internos e o poder bélico

Os avanços na medicina e a descoberta de tratamentos e remédios que combatiam doenças, como por exemplo a malária, encorajaram e deram mais segurança aos europeus em suas expedições à África.

Nesse período (1880-1910), a Europa passava por um momento de equilíbrio e estabilidade política; contudo, em África, diversas etnias estavam em constante conflito.



Os conflitos e rivalidades entre as diversas etnias e reinos africanos teriam motivado, inclusive, alguns dirigentes, com o intuito de, em última análise, manter e conservar sua soberania, a contribuir com os invasores europeus contra seus próprios vizinhos.

Fonte: Imagem da capa Coleção História Geral da África da UNESCO, Volume VII África sob dominação colonial, 1880-1935 (Editor A. A. Boahen).

O poder bélico dos invasores também foi um aspecto determinante, pois eles dispunham de armas de fogo automáticas, decorrente do grande investimento militar das metrópoles, enquanto as armas armazenadas pelos dirigentes africanos, como nos aponta Boahen (2010), ainda eram aquelas de serem carregadas pela boca, ou seja, não podiam ser comparadas às novas armas usadas pelos colonizadores.

Orientações pedagógicas

Por meio de todos esses artifícios e teorias é que, a partir da década 1880, os europeus iniciaram as ocupações militares em diversas partes do continente. Os franceses e ingleses foram os mais ativos. Quanto a Portugal, só conseguiu consolidar a sua ocupação nos atuais territórios de Moçambique, Angola e Guiné-Bissau no decorrer do século XX (BOAHEN, 2010).

Anotações:

ATIVIDADE

A nossa atividade consistirá na elaboração de um **MAPA MENTAL**. Mapas Mentais são diagramas que, por meio da sistematização do fluxo natural do cérebro, auxiliam e fazem total diferença nos processos de aprendizagem e organização do conhecimento/informações. Podemos definir essa ferramenta como um meio de ilustrar as ideias, de maneira a relacioná-las umas às outras, a partir de um pensamento central, tornando-as mais tangíveis e concretas e, assim, alcançando mais facilmente os objetivos.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

O(a) estudante deverá relacionar, por meio da elaboração de um mapa mental, os principais momentos ocorridos desde o início da expansão marítima portuguesa até o início do processo de colonização e imperialismo português em África.

EXEMPLO DE MAPA MENTAL



Fonte: imagem disponível em Study Maps (2021).

Anotações:

Orientações pedagógicas

Oriente os(as) estudantes a pesquisarem mais informações sobre esses processos e a usarem a criatividade, explorando as cores e os elementos da cultura africana na elaboração da atividade.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

- Identificação do início do processo de colonização;
- Caracterização da relação entre europeus e africanos durante o período das grandes navegações;
- Compreensão dos fatores que impulsionaram o colonialismo e imperialismo.

OBJETIVOS

- Promover uma melhor aprendizagem/fixação dos conteúdos;
- Desenvolver a criatividade;
- Contribuir para organização de ideias.

ORIENTAÇÕES

- Essa avaliação pode ser realizada tanto manualmente quanto através de recursos gráficos e eletrônicos;
- Serão avaliados os seguintes critérios: relevância das informações destacadas, articulação e coerência entre os tópicos.

SUGESTÃO DE VÍDEO

Vídeo: Como fazer um MAPA MENTAL

Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=m1qW0wPJV1M>. Acesso em: 5 abr. 2021.

O vídeo explica cada passo e os fundamentos para elaboração de um mapa mental.

Anotações:

CAPÍTULO II

Amílcar Cabral e a independência de Guiné-Bissau

Para início de conversa...

"Se eu pudesse, fazia uma luta só com livros, sem armas".

Amílcar Cabral
(1924-1973)



A história de Amílcar Cabral se confunde com a luta pela independência da Guiné-Bissau.

Ele é considerado o mais inteligente, criativo e dinâmico líder africano, e transformou a Guiné-Bissau em um dos mais importantes e bem sucedidos processos de descolonização em África, que resultou em sua independência em 1973.

Amílcar Cabral | Arte: Daniele Almeida



Mapa da Guiné-Bissau na costa ocidental africana.

A Guiné-Bissau, localizada na África Ocidental, que se chamava anteriormente Senegâmbia, tendo sido chamada também de Guiné Portuguesa (1886), passou a sofrer, a partir 1900, com o alargamento do domínio português, o qual posteriormente se consolidou com a ocupação militar.

Capital: Bissau

Presidente: Umaro Sissoco Embaló (2020 -2025)

População: 1,921 milhão (2019) - Banco Mundial

Continente: África

Idioma oficial: Português



SUGESTÃO DE LEITURA

Guiné-Bissau: da independência colonial à dependência da cooperação internacional para o desenvolvimento, de Maria do Carmo Rebouças dos Santos. Esse livro abrange o bem-sucedido processo de descolonização da Guiné-Bissau e as dificuldades encontradas no período pós-independência. Ele nos apresenta a história, geografia, política e situação econômica em que o país está inserido na atualidade.

O pai da nacionalidade guineense e cabo-verdiana



Fonte: imagem disponível em Getty Imagens (2021).

Nascido em Bafatá, na Guiné Bissau, filho de pai cabo-verdiano e de mãe guineense, Amílcar Cabral cresceu em Cabo Verde para onde mudou-se ainda criança. Estudou em Lisboa, onde formou-se em Agronomia e passou pela **Casa dos Estudantes do Império (CEI)**, o que lhe possibilitou o contato com outros importantes intelectuais e nacionalistas africanos.

Amílcar Cabral discutiu o Imperialismo e manteve-se atento às principais discussões políticas e intelectuais de sua época.

A casa dos Estudantes do Império (CEI) foi criada em 1943 em Lisboa, por iniciativa do governo português. O intuito era consolidar, entre os jovens estudantes africanos, a mentalidade colonial; contudo essa associação de estudantes acabou formulando um pensamento crítico ao colonialismo e à ditadura instaurada em Portugal, tornando-se posteriormente a precursora das principais organizações políticas envolvidas nas lutas anticoloniais. Além de Cabral, por elas passaram outros importantes personagens das lutas de libertação em África, como Agostinho Neto, que se tornou o primeiro Presidente de Angola, e Marcelino dos Santos, um dos fundadores da Frente de Libertação de Moçambique - FRELIMO (SANTOS, 2019).

Após regressar de Portugal em 1952, ocasião que concluiu os estudos, assumiu em Bissau o cargo de diretor do Posto Agrícola Experimental de Pessubé, incumbido de realizar o recenseamento agrícola do país. Isso lhe permitiu conhecer a realidade desigual do país, perceber o quanto o seu povo era explorado pelos portugueses e, posteriormente, mobilizar e conscientizar o povo para a luta anticolonial.

Anotações:

Orientações pedagógicas

“Com efeito, o pensamento de Cabral foi fortemente influenciado pelo despertar da consciência negra, da negritude, representada pelo movimento Pan-africanista e pelos movimentos nacionalistas representados por figuras como Leopold Sedar Senghor, Aimé Césaire, Kwame N’Krumah, pelo escritor e revolucionário Frantz Fanon, por Patrice Lumumba, Gamal Nasser, Che Guevara, entre outros” (SANTOS, 2019, p. 128). É importante dizer que essa geração de intelectuais e revolucionários se constitui como uma potência teórica e prática, um legado intelectual das lutas anticoloniais, e que é em meio a essa efervescência cultural que Cabral é forjado.

A criação do PAIGC



Parte da fachada da sede do partido em Bissau, Guiné-Bissau.

Em 1956, Cabral, junto a alguns amigos, em uma reunião na capital, propõe a criação do Partido Africano pela Independência (PAI), que mais tarde se tornaria o Partido Africano para a Independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde (PAIGC), uma organização anticolonial que pretendia libertar o seu povo do jugo português. Tendo agido na clandestinidade por três anos, após o **massacre de Pidjiguiti**, em 1959, a organização se converte em uma estratégia de libertação nacional e instaura a sede do partido em Guiné- Conacri e Cabral se torna seu Secretário Geral.



O massacre, em 1959, de cerca de cinquenta trabalhadores do Porto de Pindjiguiti.

O massacre do cais de Pidjiguiti ocorreu em 3 de agosto de 1959 e tornou-se um símbolo da luta anticolonial. Refere-se a uma greve de centenas de trabalhadores portuários que reivindicavam melhores condições de trabalho, motivada pelo PAIGC e reprimida violentamente pela PIDE, polícia portuguesa, resultando no assassinato a tiros de dezenas de trabalhadores.

Após esse massacre, ocorreu a reunião considerada umas das mais importantes do PAIGC, presidida por Cabral, em setembro de 1959, momento em que ele e os camaradas decidem pelo início das mobilizações camponesas. É também a partir do massacre e dessa reunião que ele intensifica as relações internacionais, dando a conhecer ao mundo o aumento da fome e a forte repressão sofrida por Guiné-Bissau e Cabo Verde.

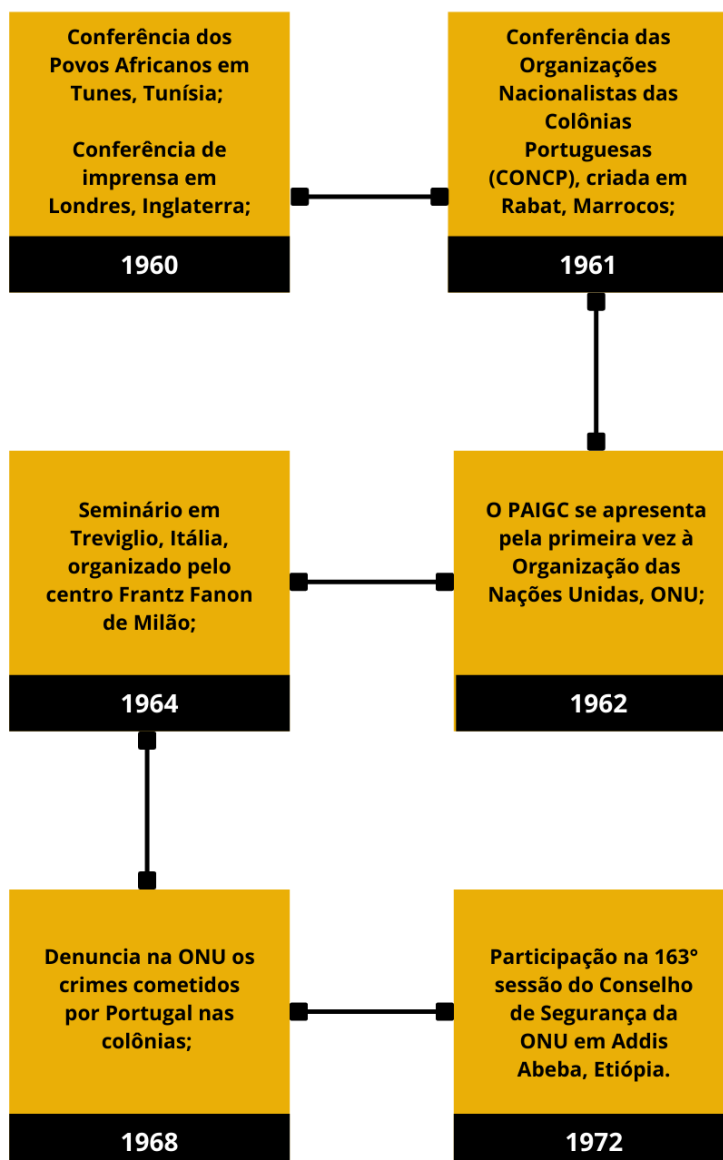
Orientações pedagógicas

O PAIGC - Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde, sob a chefia de seu secretário-geral, Amílcar Cabral, tornou-se uma grande organização em prol da libertação da Guiné-Bissau, ficando conhecida internacionalmente e permitindo que de maneira organizada os guineenses pudessem se mobilizar contra a dominação e exploração portuguesa.

A internacionalização da luta anticolonial

Ao dar início e liderar as mobilizações populares em Guiné-Bissau e Cabo Verde, Amílcar Cabral inovou e conseguiu apoio e ajuda de outras nações, à medida que denunciava ao mundo a violência e dominação portuguesa em África, internacionalizando, assim, a luta anticolonial no continente.

Internacionalização da luta anticolonial por Amílcar Cabral. Principais eventos em que participou.



Fonte: COMITINI, 1980; SANTOS, 2019.

Orientações pedagógicas

Explique que o processo de internacionalização da luta anticolonial se deu pela participação de Amílcar Cabral em conferências e seminários - tanto em África, quanto na Europa e nas Américas -, por denúncias a ONU acerca da violência infringida por Portugal às colônias e em audiência com o então Papa Paulo VI, além das diversas entrevistas que concedia e os inúmeros textos que escreveu.

A luta armada

Os anos que se seguiram ao massacre do cais de Pidjiguiti foram de forte repressão e aumento da fome em Guiné-Bissau e Cabo Verde, forçando o PAIGC, em 23 de janeiro de 1963, a tomar uma importante decisão: desencadear a luta armada.



Amílcar Cabral e os companheiros de luta.

É então que a resistência armada contra o domínio português, que teve início em Angola, em 4 de fevereiro de 1961, com ataques promovidos pelo Movimento Popular e Libertação de Angola (MPLA), se estende a partir de 23 de janeiro de 1963 a Guiné-Bissau.

Assim, a luta armada pela independência da Guiné-Bissau teve início com um ataque promovido pelo PAIGC a um quartel no sul do país. A guerra em Guiné-Bissau se prolongou até 1973, quando o país se tornou o primeiro território em África, independente do domínio português.

Orientações pedagógicas

Para contextualizar, explique que a luta armada recebeu apoio direto de países como Cuba, China e a então União Soviética. Amílcar Cabral, contudo, deu a conhecer a todos os seus aliados que não lhes impusessem condições alguma. Assim, o PAIGC sempre considerou as características locais da luta, não tendo exportado nenhum modelo de revolução ou guerrilha, desenvolvendo estratégias próprias. Amílcar Cabral acreditava que qualquer que fosse a submissão seria inadmissível, fosse imposta pelos colonizadores, aliados ou mesmo em África pelos camaradas negros.

Anotações:

A cultura e a educação como armas libertadoras



Fonte: imagem disponível em Getty Imagens (2021).

Esse grande intelectual guineense compreendia a cultura como um dos mais importantes fatores de resistência ao imperialismo e considerava que a perpetuação do domínio português era improvável, desde que, em África, se compreendesse que todos as absurdas formulações racistas que procuraram sustentar, para justificar os crimes de lesa-humanidade

cometidos no continente, não passavam de uma tentativa violenta de assimilação, invisibilização e apagamento cultural dos povos colonizados.

Assim, para Cabral, a independência não passava somente pela luta armada, mas, também, pela reafricanização das mentalidades, que consistiria em uma transformação radical do sistema educacional colonial para uma educação popular, libertadora, comprometida com as tradições africanas e a formação política dos indivíduos. Desse modo, ao mesmo tempo que conduzia a luta armada criava escolas e implementava um novo modelo educativo nos territórios que já tinham sido libertados.

Orientações pedagógicas

Para Cabral, o papel da cultura e educação consistiria então na descolonização das mentes, desvelando que o medo, a genuflexão, o complexo de inferioridade, tremor, desespero e racismo, foram encucados e inventados pelos europeus. Desse modo, segundo Aimé Césaire (2020), isso possibilitaria aos colonizados uma vantagem: saberem que seus “senhores”, “civilizados”, “cristãos” e “humanistas” mentiam, mentiam e os temiam. Temiam que colonizados, reconhecessem que eram senhores de sua própria história.

SUGESTÃO DE VÍDEO

CABRALISTA | part 1 | Amílcar Cabral

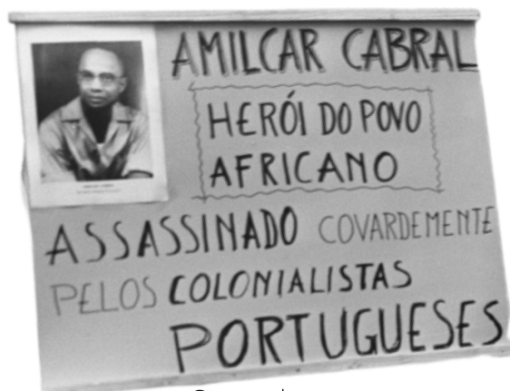
Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=KJab5uePfyk&t=2629s>

O vídeo é um documentário de Valério Lopes, produzido em 2011. Ele afirma uma série de ideias baseadas em teoria, nascidas em torno de Amílcar Cabral e dos movimentos independentes e de direitos humanos que ele liderou principalmente na década de 1960.

“Cabralista” reflete a memória coletiva, como é lembrado esse teórico revolucionário cuja influência repercutiu muito além do continente africano. Com gravações de voz nunca lançadas e citações humanistas, imagens atemporais e efeitos visuais, este filme é uma visão única da África de ontem e de hoje.

A morte de um líder

O pai da independência da Guiné-Bissau não a veria se tornar independente, pois foi assassinado a tiros, em 23 de janeiro de 1973, a mando das forças coloniais portuguesas.



Cartaz dos protestos que ocorreram após a morte de Cabral.

Sobre a morte de Cabral, o poeta português Manuel Alegre, em entrevista a Deutsche Welle (DW), emissora internacional com sede na Alemanha, declarou que, na ocasião em que estava em exílio em Argel, conversando com Cabral, ele disse: “quando for assassinado, sê-lo-ei por um homem do meu povo, do meu partido, provavelmente fundador, ainda que guiado pelo inimigo”.

Seu presságio se cumpriu, pois foi morto aos 48 anos,, próximo de sua casa, em Conacri, capital da Guiné. Cabral foi traído por antigos companheiros do partido PAIGC, provavelmente insatisfeitos com a forma ponderada que conduzia a luta, opondo-se sempre à violência, a ataques a civis, ao terrorismo e à corrupção. Ao ser abordado, ele teria resistido e, aos que o tentaram amarrar ele teria dito que preferia a morte a ser amarrado, afinal era em prol de que as pessoas não fossem cativas que ele lutava.

Orientações pedagógicas

Explique que até hoje as circunstâncias da morte de Amílcar Cabral não estão completamente esclarecidas. Um de seus antigos companheiros de luta teria participado, dado inclusive um dos tiros, porém não há uma certeza definitiva quanto à autoria moral do crime: Um plano da PIDE, a polícia política portuguesa? Divergência no seio do partido? De todo modo, Cabral sabia que morrer era uma das condições da guerra e ele era um alvo privilegiado, pela sua ação, mas sobretudo pelo seu pensamento.



SUGESTÃO DE LEITURA

Quarenta anos após a morte de Amílcar Cabral o que resta do seu sonho africano?, artigo de Helena Ferro de Gouveia.

Disponível em: <https://p.dw.com/p/18VKW>.

O pai da independência de Guiné-Bissau

Orientações pedagógicas

A morte violenta de Cabral acelerou a luta pela libertação, que ocorreu com a proclamação unilateral do Estado Nacional da Guiné-Bissau, em 24 de setembro de 1973; porém somente em 1974, após a Revolução dos Cravos e queda do Estado Novo, é que Portugal reconheceu a independência da Guiné-Bissau, que a essa altura já tinha sido reconhecida oficialmente como um Estado independente pelos demais países e inclusive pela ONU, “[...] frutos da estratégia de internacionalização da luta idealizada por Cabral, várias vezes incompreendida e criticada por seus companheiros de combate” (SANTOS, 2019, p. 136).



Proclamação unilateral da independência da Guiné-Bissau, em 24 de setembro de 1973 pelo PAIGC.

A Declaração Unilateral de Independência (DUI) da República da Guiné-Bissau, em 24 de setembro de 1973, antecipou e influenciou decisivamente a descolonização portuguesa em África.

Porém, como Amílcar Cabral não chegou a ver seu sonho realizado, tendo sido morto em Conacri, seu irmão, Luís Almeida Cabral, assumiu o controle do grupo e participou da proclamação da independência. O colapso português na Guiné teve fortes reflexos na metrópole e foi um dos fatores que provocou a Revolução dos Cravos, além da descolonização das demais dependências na África – Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Cabo Verde.

Sendo considerado um dos mais inteligentes, criativos e brilhantes líderes africanos na luta anticolonial, Cabral foi o teórico da luta armada em Guiné-Bissau e Cabo Verde, conduzindo-os a um dos mais bem-sucedidos processos de independência em África contra o imperialismo europeu.

O seu pensamento e anseio por um projeto de educação emancipatório e contra-hegemônico é de uma atualidade incomum e estende-se de África à diáspora. Seu legado teórico, político e prático permite-nos ainda pensar debates contemporâneos como raça, democracia e liderança.

▶ SUGESTÃO DE VÍDEO

Proclamação da Independência da Guiné-Bissau 1973

Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=QMkEYzvWe4M>. Acesso em: 26 abr. 2021.

ATIVIDADE

Esta atividade trata-se de uma produção textual. A proposta é, após ter estudado sobre a história de resistência e independência da Guiné-Bissau, sob a liderança daquele que é considerado o mais criativo e inteligente líder africano, imaginar um desdobramento diferente para o processo de luta armada que culminou com a morte de seu líder.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

Você deverá reescrever o processo de independência da Guiné-Bissau, ao produzir um texto, dando um outro desdobramento para o processo de luta armada que culminou na morte tão trágica de Amílcar de Cabral.



Assim, na sua opinião, qual seria o final mais adequado para o processo de independência da Guiné-Bissau e trajetória de seu líder Amílcar Cabral?

Anotações:

Orientações pedagógicas

Instrua os(as) estudantes a pensarem sobre qual teria sido o final mais adequado para a luta anticolonial em Guiné-Bissau, considerando que seu líder e teórico acabou sendo assinado.

Cabral teria sido o primeiro líder do país após a independência?

Sob o comando de seu secretário-geral, o PAIGC teria conseguido manter a paz e estabilidade duradoura em Guiné-Bissau?

Cabral teria se tornado um dos intelectuais mais conhecidos e importantes deste século, em decorrência de seu protagonismo?

Faça-os pensar e assim produzir diferentes possibilidades.

REFERÊNCIAS

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: Poutignat, P.; Streiff-Fenart, J. **Teorias da Etnicidade**: seguido de Grupos Étnicos e suas Fronteiras de Fredrik Barth. 2. ed. São Paulo: Unesp, 1998. p. 187-227.

BEZERRA, J. Conquista de Ceuta. **Toda Matéria**, c2011. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/conquista-de-ceuta/>. Acesso em: 2 abr. 2021.

BOAHEN, Albert Adu. **História geral da África, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935**. 2.ed. rev. Brasília : UNESCO, 2010.

Cabralista / Parte 1 / Amílcar Cabral. [S. l.: s. n.], 2011. 1 vídeo (53 min). Publicado pelo Canal Afryk. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KJab5uePfyk&t=2629s>. Acesso em: 10 abr. 2021.

CESAIRÉ, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo (1950)**. São Paulo: Veneta, 2020.

COMITINI, Carlos. **Amílcar Cabral: A arma da teoria**. Rio de Janeiro: Codecri, 1980.

Como fazer um MAPA MENTAL. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (7 min). Publicado pelo Canal Seja Uma Pessoa Melhor. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=m1qW0wPJV1M>. Acesso em: 5 abr. 2021.

Crianças congolesas nas minas de diamantes. [S. l.: s. n.], 2010. 1 vídeo (7 min). Publicado pelo Canal Euronews. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hDeaku3ztmM>. Acesso em: 27 mai. 2021.

DIOP, Anta Cheikh. **The African Origin of Civilization: Myth or Reality**. Translated by Mercer Cook. Chicago: Review Press, 1989.

ENDERS, Armelle. **História da África Lusófona**. Lisboa: Editorial Inquérito, 1997.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

Filosofia Africana: Ancestralidade e Encantamento, com Adilbênia Machado. [S. l.: s. n.], 2015. 1 áudio (1h03min). Publicado em por Murilo Ferraz em no site Filosofia Pop. Disponível em: <https://filosofiapop.com.br/podcast/filosofia-pop-011-filosofia-africana-ancestralidade-e-encantamento/>. Acesso em: 25 mai. 2021.

GOUVEIA, Helena. Quarenta anos após a morte de Amílcar Cabral o que resta do seu sonho africano? **Deutsche Welle**, 2013. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/quarenta-anos-ap%C3%B3s-a-morte-de-am%C3%ADlcar-cabral-o-que-resta-do-seu-sonho-africano/a-16803396>. Acesso em: 9 set. 2020.

Os Africanos - Raízes do Brasil [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (6 min). Publicado pelo Canal Enraizando. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fGUFwFYx46s>. Acesso em: 20 mai. 2021.

PEREIRA, Joseane. Você sabe quantas etnias existem na África? **Portal Uol**. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/voce-sabe-quantas-etnias-existem-na-africa.phtml>. Acesso em: 4 jul. 2021.

Proclamação da Independência da Guiné-Bissau 1973. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (9 min). Publicado pelo Canal Miguel Ferreira. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QMkEYzvWe4M>. Acesso em: 26 abr. 2021.

SANTOS, Maria do Carmo Rebouças dos. **Guiné-Bissau: da independência colonial à dependência da cooperação internacional para o desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Gramma, 2019.

SANTOS, Maria do Carmo Rebouças dos. Lélia Gonzalez: a amefricanidade como contributo de uma nova epistemologia. **Espaço Acadêmico**, n. 225, dez. 2020.

Sundiata Keita: o lendário “Rei Leão” que governou o Império do Mali. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/sundiata-keita-o-lendário-rei-leão-que-governou-o-império-do-mali/a-43523048>. Acesso em: : 27 mai. 2021.

Você sabe o que é racismo? [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (5 min). Publicado pelo Canal GNT. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dU-hqu7aqj4>. Acesso em: 5 set. 2021.

NAUS SEM RUMO

*"Dispersas,
emersas,
sozinhas sobre o oceano...
sequiosas,
rochosas,
pedaços do africano,
do negro continente,
as enjeitadas filhas,
nossas ilhas,
navegam tristemente...
Qual naus da antiguidade,
Qual naus do velho Portugal,
(...).*

*São dez as caravelas
Em busca do infinito...
À tempestade e ao vento,
Caminham...
Navegam mansamente
as ilhas
as filhas do negro continente
(...).*

*Sem rumo e sem fito,
Sozinhas
dispersas,
emersas,
nós vamos,
sonhando,
sofrendo,
em busca do infinito!"*

Amílcar Cabral, 1943.