

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**Instituto de Ciências Humanas**  
**Curso de Licenciatura em História**



Trabalho de Conclusão de Curso

**O ensino de história da África no sistema educacional: uma breve análise da efetivação da Lei 10.639/03 através dos livros didáticos no Ensino Médio**

**Maria Laura Almeida Pereira**

Pelotas, 2022

**Maria Laura Almeida Pereira**

O ensino de história da África no sistema educacional: uma breve análise da efetivação da Lei 10.639/03 através dos livros didáticos no Ensino Médio

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em História.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Ricardo Pezat

Pelotas, 2022

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação na Publicação

P436e Pereira, Maria Laura Almeida

O ensino de história da África no sistema educacional :  
uma breve análise da efetivação da lei 10.639/03 através  
dos livros didáticos no ensino médio / Maria Laura Almeida  
Pereira ; Paulo Ricardo Pezat, orientador. — Pelotas, 2022.

166 f. : il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em  
História) — Instituto de Ciências Humanas, Universidade  
Federal de Pelotas, 2022.

1. História da África. 2. Lei 10.639/03. 3. Livros  
didáticos. 4. Ensino médio. I. Pezat, Paulo Ricardo, orient. II.  
Título.

CDD : 907

Maria Laura Almeida Pereira

O ensino de história da África no sistema educacional: uma breve análise da efetivação da Lei 10.639/03 através dos livros didáticos no Ensino Médio

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em História, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 17 de dezembro de 2022

Banca examinadora:

Prof. Dr. Paulo Ricardo Pezat (Orientador)

Doutorado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lisiane Sias Manke

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

## **Agradecimentos**

Aos meus pais Paula e Fábio, por todo carinho, compreensão, apoio e amor não apenas neste período mas durante toda minha vida, eu não seria nada sem vocês e muitos menos conseguiria chegar até aqui. Eu amo vocês mais do que tudo no mundo. Obrigada por tudo, principalmente por estarem comigo durante todo processo de criação deste trabalho.

Aos meus avós Cléia, Rosa e Renato e Douglas, por todo auxílio, dedicação e sabedoria, além de todo amor que me foi dado, obrigada por tanto, nunca irei conseguir agradecer o suficiente. Ao meu avô Paulo, que não está mais neste plano, mas que tenho certeza que olha por mim. A minha bisavó Áurea por todo amor que sempre vi em teus olhos e teus atos. A minha bisavó Leda, bisavô Ary, bisavó Marica, bisavô Rogaciano e bisavô Antônio, que hoje não estão mais neste plano terreno, mas que sei que ainda me acompanham.

Aos meus tios Rodrigo e Marina, que acompanharam sempre meus passos com amor e alegria, me apoiando desde a minha infância até os dias atuais. Seus respectivos cônjuges Márcia e Willian, obrigada por todo carinho e apoio. As minhas primas Theodora, Antônia e Áurea por trazerem alegria e luz e amor aos meus dias.

Ao meus amigos agradeço por todo apoio, pelas conversas e por todo amor e alegria que recebo de vocês. Obrigada por toda força que me deram ao longo dos anos de faculdade, pelas conversas e pelos abraços de conforto e calma.

A professora Viviane Saballa por iniciar este projeto comigo, confiando no meu desenvolvimento. Obrigada por todos os momentos em que foi extremamente compreensiva comigo, e por todo apoio no período em que estivemos juntas.

Ao professor Paulo Pezat por aceitar continuar comigo nesta jornada, pelo apoio, pelo auxílio e pela compreensão. Sou muito grata ao senhor pelas realizações desde projeto, e por ter acreditado e confiado em mim durante todo o processo.

Obrigada ao Tarantino, meu gato, por durante todo meu processo de graduação estar presente em cada momento comigo. Obrigada ao Barto, meu cachorro, que hoje não está mais entre nós mas que me acompanhou por anos da minha vida e todo meu crescimento.

## RESUMO

ALMEIDA, MARIA LAURA. **O ensino de história da África no sistema educacional: uma breve análise da efetivação da Lei 10.639/03 através dos livros didáticos no Ensino Médio.** Orientador: Paulo Ricardo Pezat. 2022. x f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

O presente trabalho busca compreender de que forma a Lei 10.639, sancionada em 09 de janeiro de 2003, é implementada de forma gradual no cotidiano escolar do sistema educacional brasileiro após sua promulgação, através da análise do conteúdo referente a África presente nos livros didáticos destinados aos três anos do Ensino Médio, fazendo uma análise comparativa de obras anteriores e posteriores a sanção da lei, para observar se ocorrem mudanças a partir desta no que se refere a temática voltada a história africana, e em caso de afirmação destas mudanças, quais seriam elas. Para realização da pesquisa há, inicialmente uma revisão bibliográfica referente aos assuntos abordados ao longo do estudo.

**Palavras-chave:** História da África; Lei 10.639/03; Livros didáticos; Ensino Médio.

## **ABSTRACT**

ALMEIDA, MARIA LAURA. **The teaching of African history in the educational system: a brief analysis of the effectiveness of Law 10.639/03 through didactic books in secondary school.** Advisor: Paulo Ricardo Pezat. 2022. x f. Term Paper (Degree in History) - Institute of Human Sciences, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2022.

The present work seeks to understand how the Law 10.639, enacted on January 9 of 2003, is gradually implemented in the school routine of the Brazilian educational system after the enactment, through the analysis of the content referring to Africa present in didactic books who are intended for students of the three years of Secondary School, making a comparative analysis of works before and after the sanction of the law, to observe if changes occur from this with regard to the theme focused on African history, and in case of affirmation of these changes, what would they be. To carry out the research there is, initially, a bibliographical review referring to the subjects addressed throughout the study.

**Keywords:** African history; Law 10.639/03; Didactic books; Secondary School.

## Lista de figuras

|           |   |     |
|-----------|---|-----|
| Figura 1  | Capa e Contracapa do livro “História das Sociedades: Das Sociedades Modernas às Sociedades Atuais”..... | 83  |
| Figura 2  | Colunas referentes a África no Quadro Sincrônico (1870-1945). Páginas: 308, 309, 310 e 311.....         | 87  |
| Figura 3  | Colunas referentes a África no Quadro Sincrônico (1945-1977). Página: 388, 389, 390 e 391.....          | 91  |
| Figura 4  | Capa e Contracapa do livro “História Moderna e Contemporânea”.....                                      | 92  |
| Figura 5  | Mapa da África às vésperas da Primeira Guerra Mundial. Página: 247...95                                 |     |
| Figura 6  | Modo de vida de populações originárias africanas. Página: 390.....                                      | 96  |
| Figura 7  | Capa e Contracapa do livro “História Antiga e Medieval”.....  | 98  |
| Figura 8  | O trabalho nos campos. Página: 48.....  | 101 |
| Figura 9  | O julgamento dos mortos pelos deuses. Página: 60.....   | 102 |
| Figura 10 | Capas da coleção “História Passado e Presente”.....   | 104 |
| Figura 11 | Quadro chamado “Passado presente”. Página: 63.....  | 107 |
| Figura 12 | Quadro “Passado presente”. Página: 196.....   | 109 |
| Figura 13 | Capas da coleção “#Contato História”.....   | 114 |
| Figura 14 | Representação das páginas 72 e 73 juntas, formando uma imagem...116                                     |     |
| Figura 15 | Questões propostas nas atividades voltadas ao vestibulares. Página: 187.....                            | 130 |
| Figura 16 | Capas da coleção “História: das cavernas ao terceiro milênio”.....                                      | 132 |
| Figura 17 | Pirâmides de Guizé. Página: 61.....   | 135 |

## Lista de tabelas

|   |     |
|---|-----|
| Tabela 1 Obras utilizadas para análise do conteúdo relacionado a África.....  | 15  |
| Tabela 2 Partes e Unidades analisadas voltadas a África do livro História das sociedades: Das Sociedades Modernas às Sociedades Atuais.....               | 82  |
| Tabela 3 Partes em que África é citada - porém não são voltados a ela no livro História das sociedades: Das Sociedades Modernas às Sociedades Atuais..... | 91  |
| Tabela 4 Partes e Unidades analisadas do livro História Moderna e Contemporânea.....  | 93  |
| Tabela 5 Partes em que África é citada - porém não são voltados a ela no livro História Moderna e Contemporânea.....                                      | 97  |
| Tabela 6 Partes e Unidades analisadas voltadas a África do História Antiga e Medieval.....  | 99  |
| Tabela 7 Partes em que África é citada - porém não são voltados a ela no livro História Antiga e Medieval.....  | 103 |
| Tabela 8 Partes e Unidades analisadas da Coleção História Passado e Presente (1, 2 e 3).....  | 104 |
| Tabela 9 Partes em que África é citada - porém não são voltados a ela na Coleção História Passado e Presente (1, 2 e 3).....                              | 113 |
| Tabela 10 Partes e Unidades analisadas da Coleção #Contato História (1, 2 e 3).....   | 115 |
| Tabela 11 Partes em que África é citada - porém não são voltados a ela na Coleção #Contato História (1, 2 e 3).....                                       | 131 |
| Tabela 12 Partes e Unidades analisadas da Coleção História: das cavernas ao terceiro milênio (1, 2 e 3).....  | 133 |
| Tabela 13 Partes em que África é citada - porém não são voltados a ela na Coleção História: das cavernas ao terceiro milênio (1, 2 e 3).....              | 144 |

## Lista de abreviaturas e siglas

|        |  |
|--------|--|
| A.C    | Antes de Cristo  |
| AEC    | Antes da Era Comum                                       |
| BNCC   | Base Nacional Comum Curricular                           |
| CEA    | Centro de Estudos Africanos da Universidade de São Paulo |
| CEAA   | Centro de Estudos Afro-Asiáticos                         |
| CEAO   | Centro de Estudos Afro-Orientais                         |
| CECA   | Centro de Estudos de Cultura Africana                    |
| CECAN  | Centro de Cultura e Arte Negra                           |
| CNE    | Conselho Nacional de Educação                            |
| COLTED | Comissão do Livro Técnico e Livro Didático               |
| COVID  | Corona Virus Disease                                     |
| DCN    | Diretrizes Curriculares Nacionais                        |
| DOPS   | Departamento de Ordem Política e Social                  |
| E.M    | Ensino Médio   |
| ENEM   | Exame Nacional do Ensino Médio                           |
| FAE    | Fundação de Assistência ao Estudante                     |
| FNB    | Frente Negra Brasileira                                  |
| FNDE   | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação            |
| IBEAA  | Instituto Brasileiro de Estudos Afro-Asiáticos           |
| IBGE   | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística          |
| IFP    | Inkatha Freedom Party                                    |
| LDB    | Lei de Diretrizes e Bases                                |

|         |  |
|---------|--|
| MEC     | Ministério da Educação   |
| MNU     | Movimento Negro Unificado  |
| MPLA    | Movimento Popular de Libertação de Angola                                    |
| MUCDR   | Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial                            |
| NEAB    | Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros   |
| ONU     | Organização das Nações Unidas  |
| OTAN    | Organização do Tratado do Atlântico Norte                                    |
| PAVE    | Prova de Avaliação da Vida Escolar   |
| PCN     | Parâmetros Curriculares Nacionais  |
| PNLA    | Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos |
| PNLD    | Programa Nacional do Livro Didático  |
| PNLD/EM | Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio                      |
| TEN     | Teatro Experimental do Negro   |
| UFPEL   | Universidade Federal de Pelotas  |
| UFS     | Universidade de Sergipe  |
| URSS    | União das Repúblicas Socialistas Soviéticas                                  |
| USP     | Universidade de São Paulo  |

## Sumário

|  |     |
|--|-----|
| <b>Introdução</b> .....  | 11  |
| <b>1 O movimento negro brasileiro e sua relação direta com a Lei 10.639/03</b> .....                       | 16  |
| 1.1 A trajetória do movimento negro brasileiro do período republicano até a sanção da Lei 10.639/2003..... | 17  |
| 1.2 A criação da Lei 10.639/03 e sua trajetória no pós-sanção.....   | 36  |
| <b>2 A história da África enquanto tema de ensino e objeto de pesquisa</b> .....                           | 42  |
| 2.1 As histórias das Áfricas e a pluralidade no terceiro maior continente do mundo.....                    | 43  |
| 2.2 Ensino de História da África no sistema educacional brasileiro.....                                    | 62  |
| 2.3 Os campos de estudos sobre África no Brasil.....   | 69  |
| <b>3 Uma visita ao PNLD e a pesquisa voltada a África nos livros didáticos do Ensino Médio</b> .....       | 75  |
| 3.1 O Programa Nacional do Livro e do Material Didático e seu papel na educação brasileira.....            | 76  |
| 3.2 A pesquisa nos livros didáticos de História no Ensino Médio: A História da África presente.....        | 81  |
| <b>Conclusão</b> .....   | 146 |
| <b>Referências</b> .....   | 150 |

## Introdução

A vinculação da Educação Básica brasileira para com as relações étnico-raciais foi impulsionada pela promulgação da lei 10.639/2003, esta que foi consequência de uma luta contínua do Movimento Negro, meio universitário e da área da educação (PEREIRA, L., 2010, p.1). Em 9 de janeiro de 2003 ela é sancionada e entra em vigor, alterando a lei 9.394 de 1996, ou seja, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB (PANTOJA; ROCHA, 2004, p.110), a partir de então se torna obrigatório o ensino da cultura africana e afro-brasileira integrados no cotidiano escolar.

Percebe-se, a partir destas leituras básicas, que a promulgação da lei 10.639 foi um dos marcos principais na luta contra o racismo a partir da educação, contando com diversos fatores sociais e acadêmicos para ser implementada. O MEC afirma que esta lei não é apenas um instrumento de combate as discriminações, mas também uma lei afirmativa que “reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e afirmam a relevância de a escola promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos.” (MEC; SECAD, 2013, p.3). Após sua implementação, surgem algumas dúvidas acerca desta lei, entre elas como seria efetivada no cotidiano escolar e como seria apresentada nos currículos e nos livros didáticos.

As narrativas sobre o continente Africano na sala de aula, no que precede à lei 10.639, muitas vezes foram carregadas de estereótipos e preconceito. A sanção desta lei, procura transformar esse pensamento que bebe do paternalismo colonial que países europeus sempre mantiveram para com países do continente Africano, tratando a África enquanto uma região subdesenvolvida que necessitaria da Europa enquanto uma espécie de provedor.

Essa educação que parte deste olhar paternalista não prioriza personagens africanas na luta por liberdade, como Thomas Sankara, revolucionário marxista que lutou contra o imperialismo e colonialismo, como fica claro em seu discurso de 4 de outubro de 1984 na Assembléia Geral das Nações Unidas:

Venho a esta trigésima nona sessão da Assembleia Geral para falar em nome de um povo que, na terra dos seus antepassados, escolheu de agora em diante afirmar-se e responsabilizar-se pela sua própria história, tanto em

termos positivos como aspectos negativos, sem complexos. (Assembléia Geral da Onu, Nova Iorque, 1984, informação verbal)<sup>1</sup>

Sankara liderou a revolução de 4 de agosto de 1983 no Burkina Faso e foi também conhecido por buscar autonomia alimentar, incentivando o consumo de produtos locais, assim como priorizou a emancipação das mulheres enquanto esteve no poder durante a revolução (1983-1987). Outros nomes de personalidades africanas devem ser lembrados, mesmo que em outras esferas políticas e sociais, sendo alguns destes Nelson e Winnie Mandela, Kimpa Vita, entre outros. Então a questão além do estudar África é pensar em qual África está sendo apresentada, se a educação busca ir além do que já foi apontado, ou se ainda prende os alunos dentro da bolha colonialista e estereotipada sobre um dos maiores continentes do mundo:

O colonialismo é a forma de dominação direta, processo histórico que envolveu a exploração e a dominação de lugares e de povos pelos europeus. [...]A colonialidade pode ser entendida como uma dominação colonial que ainda perdura por meio da dominação de alguns setores, como o social, o material, o epistêmico e o intersubjetivo.” (MANGUEIRA, 2022, p.4)

A partir do contexto em que a lei 10.639 é sancionada, dos momentos históricos que precedem a sua existência e a mudança na LDB (Lei de Diretrizes e Bases), surge, cada vez mais urgente, a necessidade do ensino de África compor cada vez mais o currículo escolar. Logo, deve-se pensar como vai se desenvolver esse ensino e buscar pela quebra dos padrões de estereótipos que foram dissolvidos acerca dessa temática durante muitos anos, mesmo após o rompimento do país com o colonialismo em si, o pensamento se mantém presente pois foi assentado no imaginário brasileiro. Essa implementação deve se dar também.

Para que a lei 10.639 seja realmente implementada no cotidiano escolar brasileiro há a necessidade de fazer parte da formação acadêmica dos licenciandos, e para que isso aconteça, as instituições que formam esses professores devem buscar que estes temas sejam tratados na prática da academia. As instituições que formam esses professores devem procurar superar esses desafios “postos pelos profissionais – que justificam a ausência da temática étnicoracial na sua prática

---

<sup>1</sup> Discurso de Thomas Sankara na Assembléia Geral da ONU, em 1984. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=6&v=aCzkEBnm9p0&feature=emb\\_title](https://www.youtube.com/watch?time_continue=6&v=aCzkEBnm9p0&feature=emb_title). Acesso em: 25/09/2022.

cotidiana por não terem referências e formação para trabalharem, o círculo vicioso da invisibilidade do preconceito e racismo não será rompido.” (GODOY, 2017, p.89)

O Brasil ainda se encontra com o pensamento colonialista em larga medida em sua educação, essa concepção aparece de diversas formas, inicialmente, negando a História Africana, e – na impossibilidade de negá-la, estereotipando a mesma. A lei 10.639 foi um passo importante no caminho para que haja um fim destes pensamentos baseados num ideal colonial, e hoje, após dezenove anos de sua sanção já conquistou muito. Mas há sempre mais a se conquistar, mais a desconstruir desse senso que está enraizado no pensamento brasileiro há quase quinhentos anos, E é por esses motivos que surge a necessidade de cada vez mais projetos que busquem novas maneiras de ensinar nas escolas essas histórias, de maneira cada vez mais decolonial. Reivindicamos a decolonialidade dos saberes, mas para isso é necessário pensar a colonialidade e como ela afeta diretamente na questão da educação eurocêntrica.

O interesse nesta temática surgiu na disciplina optativa de Ensino de História da África, ministrada pelo professor Dr. Paulo Ricardo Pezat, no ano de 2019, onde desenvolvi um trabalho feito a partir da revisão bibliográfica de um artigo referente a Lei 10.639/03 nas escolas, para uma atividade avaliativa na disciplina. O trabalho em questão foi iniciado com a professor Dra. Viviane Saballa, após uma conversa no ano de 2020, continuando este com o professor Paulo Pezat em 2022.

O presente projeto busca discutir os obstáculos enfrentados pela lei 10.639/03 após sua implementação, estes que partem tanto da lacuna que os licenciandos enfrentaram na época para tratar desta temática, quanto na própria prática escolar, que até então desconhecia boa parte deste tema. Essa discussão parte da análise de livros didáticos dos três anos do Ensino Médio, com livros anteriores e posteriores a sanção da Lei 10.639/03, para a partir desta, notar se ocorrem mudanças após a promulgação e, se sim, quais seriam estas alterações. Encontrar os livros didáticos, principalmente, os anteriores a lei, foi uma tarefa bem complicada, principalmente pelo desenvolvimento do trabalho ter se iniciado no contexto da pandemia do COVID-19, logo foram escolhidas obras que fossem encontradas de forma *online*, o que para o material atual não foi algo tão complicado quando para o material anterior aos anos 2000. No total foram definidos como

escolha três livros anteriores a lei, e três trios - referentes ao 1º, 2º e 3º ano do E.M, escolhidos posteriores a lei. Buscando por uma diversificação de editoras e autores.

O trabalho será dividido em três capítulos com subdivisões. O primeiro capítulo tem o título de “O movimento negro brasileiro e sua relação direta com a Lei 10.639/03”, e será subdividido em dois subcapítulos, o primeiro será destinado a desenvolver um breve resumo da trajetória do movimento negro brasileiro desde o início do período republicano até a promulgação da lei, realizando alguns apontamentos desta trajetória, como suas organizações políticas, culturais, voltadas principalmente a educação, e como conseqüentemente esta trajetória chegou até a criação da lei. No segundo subcapítulo o foco será voltado a Lei 10.639/03 de fato e seu caminho no pós-sansão, como de que forma vai ocorrer a implementação gradual da lei, e quais foram os obstáculos encontrados por esta.

O segundo capítulo é intitulado “A história da África enquanto tema de ensino e objeto de pesquisa” e conta com três subcapítulos, o primeiro destes focado na história do continente africano desde o período conhecido por muitos como pré-história, ou história ancestral, até a contemporaneidade, focando na sua pluralidade, tanto étnica, quando cultural e também dos próprios processos históricos que o continente enfrentou, que não ocorreram de forma homogênea. A segunda subdivisão trata do ensino de história da África no sistema educacional brasileiro, a partir da Lei 10.639/03, apontando algumas dificuldades encontradas para a implementação da obrigatoriedade desta, como a lacuna das licenciaturas ao que se tratava da temática voltada a África, preenchida principalmente pela formação continuada, assim como a problemática dos currículos tanto do ensino superior, quanto da educação básica, focando quando se trata da educação de nível básica - Ensino Fundamental e Médio, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular. Por última, o terceiro subtítulo foca nos estudos africanos no Brasil, desde o período que ocorre a abolição da escravidão e que se inicia a república brasileira e, com isto, se busca uma identidade nacional, até a criação de centros de pesquisa africanos vinculados as universidades.

O terceiro capítulo é onde se inicia a parte prática da pesquisa de fato do trabalho, e tem o título de “Uma visita ao PNL D e a pesquisa voltada a África nos livros didáticos do Ensino Médio”, contando com duas subdivisões, a primeira

voltada a uma síntese do que é o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, fazendo alguns apontamentos acerca de seu funcionamento, assim como sua história na educação brasileira, e sua importância no cotidiano escolar. A segunda parte do capítulo é onde se encontra a pesquisa em livros didáticos voltados ao E.M, de anos anteriores e posteriores a sanção da Lei 10.639/03. As obras utilizadas estão apontadas na seguinte tabela:

**Tabela 1: Obras utilizadas para análise do conteúdo relacionado a África**

| <b>Autor(es)</b>   | <b>Título</b>  | <b>Editora</b>                 | <b>Data</b> |
|--|--|--------------------------------|-------------|
| AQUINO, Rubim.<br>et al.   | História da sociedades: das sociedades modernas às sociedades atuais.  | Editores Ao Livro Técnico S/A. | 1982.       |
| ARRUDA, José Jobson.   | História moderna e contemporânea.  | Editores Ática.                | 1979.       |
| ARRUDA, José Jobson.   | História Antiga e Medieval   | Editores Ática.                | 1985.       |
| AZEVEDO, Gislaine;<br>SERIACOPI,<br>REINALDO.                    | Coleção História passado e presente.<br>1º ano - Dos primeiros humanos ao renascimento;<br>2º ano - Do mundo moderno ao século XIX;<br>3º ano - Do século XX aos dias de hoje. | Editores Ática.                | 2016.       |
| PELLEGRINI, Marco;<br>DIAS, Adriana Machado;<br>GRINBERG, Keila. | Coleção # Contato História. 1º, 2º e 3º ano.   | Editores Quinteto.             | 2016.       |
| BRAICK, Patrícia Ramos;<br>MOTA, Myriam Becho.                   | Coleção História: das cavernas ao terceiro milênio. 1º, 2º e 3º ano.   | Editores Moderna.              | 2016.       |

## 1. O movimento negro brasileiro e sua relação direta com a Lei 10.639/03

O presente capítulo visa apresentar, em um primeiro momento, uma síntese dos principais aspectos da trajetória do movimento negro brasileiro, buscando apontar suas fases enquanto engajamento político, mas sem ignorar sua formação na qualidade de união e de uma outra forma de política que ocorria no período anterior à abolição da escravidão, em 1888 (LEITE, 2017, p.73), esta que agrupava em sua maioria pessoas negras e uma parcela de abolicionistas (ALONSO, 2014, p.116). Queremos, do mesmo modo, indicar a pluralidade do movimento negro brasileiro, algumas de suas principais organizações e seus espaços de reivindicações, como a imprensa, os clubes e os bailes. A partir desses apontamentos, procuramos entender sua resistência mesmo em momentos ditatoriais, quando há o surgimento e fortalecimento de movimentos artísticos, a partir da juventude negra, como o *Black Rio* (OLIVEIRA, I. 2017, p.44), como uma forma de resistência e de política através da arte, em momentos que havia maior repressão de movimentos políticos, como nos anos que se seguiram ao golpe militar de 1964. Trataremos ainda de instituições políticas como a Frente Negra Brasileira (FNB) e o Movimento Negro Unificado (MNU), apontando o quão importantes foram suas atuações no contexto temporal em que estavam inseridas e quão relevantes foram seus desdobramentos.

Para nos auxiliar em nosso intento, faremos uso de obras de autores como Lélia Gonzalez, Petrônio Domingues, Ângela Alonso, Amílcar Araújo Pereira, Arilson dos Santos Gomes, dentre outros, para buscar costurar o caminho que antecede à criação da Lei 10.639/2003, pontuando a importância dada ao ensino por parte do movimento negro brasileiro desde o início de sua trajetória, por perceber a educação como uma das bases no processo para o fim das desigualdades impostas através do racismo. Esta trajetória se inicia pela inserção de pessoas negras na educação formal, nas escolas (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016, p.235), e, posteriormente, pela sanção de leis, como a 10.639/03, que determinaram a inserção de temáticas como história da África e afro-brasileira na educação brasileira (SANTOS, 2011, p.73), trazendo as esferas que contribuíram na luta para criação desta legislação, assim como as modificações que ocorrem nas Diretrizes Curriculares Nacionais, primeiramente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e *a posteriori* na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

### **1.1 A trajetória do movimento negro brasileiro do período republicano até a sanção da Lei 10.639/2003**

A trajetória de luta e resistência da diáspora<sup>2</sup> africana em nosso país se inicia desde o período colonial, quando, entre os séculos XVI e XIX, milhares de africanos foram forçadamente retirados de seus lares e escravizados em diversos países, entre eles o Brasil (LEITE, 2017, p.64). Durante todos esses anos de escravização foram diversas as formas que a diáspora africana no Brasil encontrou para lutar e resistir contra o regime escravista, entre elas os quilombos, as revoltas e as negociações por parte de pessoas escravizadas para compra de alforria (MARQUESE, 2006, p.107). Desde esse momento de formação da sociedade brasileira, já é possível perceber movimentos de união por parte de pessoas escravizadas em diversas esferas, e também por parte de um grupo de abolicionistas (ALONSO, 2014, p.116). Estas organizações surgem como uma maneira de enfrentamento ao sistema vigente na época, a escravidão, e também como forma de fortalecimento e de não esquecimento de culturas e crenças africanas em diáspora, por parte da população negra, traços identitários que foi forçada a abandonar.

Segundo Macedo, a escravidão de pessoas africanas no período colonial passava por um “duplo processo de desenraizamento” (MACEDO, 2014, p.103). Além de serem forçadamente retirados de suas culturas, eram reinseridos em grupos estranhos e praticantes de outros saberes. Com isso, é possível perceber que, talvez, ao longo do tempo e do convívio, muitas destas pessoas, mesmo que de lugares e pensares diferentes, se uniam por razões comuns: a situação de escravizados, a resistência para manter suas culturas vivas mesmo em um ambiente que buscava seu apagamento e a percepção de que sua união, enquanto grupo, lhes daria mais força para enfrentar a situação em que foram forçadamente colocados (MACEDO, 2014, p.103). Naquela conjuntura, movimentos de confronto ao sistema vigente já apareciam.

---

<sup>2</sup> “A palavra diáspora foi originalmente usada no Antigo Testamento para designar a dispersão dos judeus de Israel para o mundo. Recentemente, tem se aplicado o mesmo vocábulo, por analogia à condição judaica, aos movimentos dos povos africanos e afro-descendentes no interior do continente negro ou fora dele. A diáspora traz em si a idéia do deslocamento que pode ser forçado como na condição de escravo, resultado de guerras, perseguições políticas, religiosas ou desastres naturais (SANTOS, 2008, p.181).

Se formas de resistência da população negra brasileira contra a escravidão já podiam ser percebidos no período colonial, vai ser durante o século XIX, no Império, que se desenvolvem grupos como “a Associação Central Emancipadora e a Sociedade Brasileira contra a Escravidão [...]” (ALONSO, 2014, p.116). Com a queda do Império e o início do período republicano, há então uma lenta transição para uma economia organizada com base no trabalho assalariado, pois naquele momento – formalmente - não há mais escravidão e é em tal conjuntura que emergem o que hoje conhecemos como os movimentos negros no Brasil, no período pós-abolição, estes que seriam:

(...) todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo [aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro], fundadas e promovidas por pretos e negros (...). Entidades religiosas [como terreiros de candomblé, por exemplo], assistenciais [como as confrarias coloniais], recreativas [como “clubes de negros”], artísticas [como os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia], culturais [como os diversos “centros de pesquisa”] e políticas [como o Movimento Negro Unificado]; e ações de mobilização política, de protesto anti-discriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e ‘folclóricos’ – toda essa complexa dinâmica, ostensiva ou encoberta, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro (SANTOS, 1994, p.157 *apud* DOMINGUES, 2007, p.102, grifos presentes no texto).

Mas por que os “movimentos negros” no plural? Lélia Gonzalez (1982) escreve que resumir todo o movimento negro como algo unitário é excludente, pelo fato de que os indivíduos que o compõem não pensam de maneira igual, isto desde a época em que pessoas negras africanas foram escravizadas, afinal eram parte dos mais diversos grupos, não um grupo unitário, da mesma forma que desde esse período, como citado anteriormente, pessoas escravizadas encontraram formas diferentes de resistir e enfrentar o sistema escravocrata. Além disto, ela traz a questão de que todo movimento diverge em algum ponto, seja na forma como ele se organiza politicamente ou como ele propõe suas formas de enfrentamento, afinal todo movimento é composto por pessoas que por si só são diversas (GONZALEZ, 1982, p.18-19).

O movimento negro que emerge no fim do século XIX, desde seu início é plural, e vai além de uma conjuntura política, no sentido de organização - se partirmos da afirmação, citada anteriormente de Santos (1994, p.157 *apud* DOMINGUES, 2007, p.102). Ele tem seu princípio na união em diversas esferas, a partir de crenças, da arte, de comunidades de apoio e de redes políticas, como

formas de resistência. Enquanto organização política, Domingues (2007) indica que o movimento negro brasileiro teria divisões temporais, e sua primeira fase vai ter início em 1889, com a implementação da República no Brasil, e no mesmo momento, com a marginalização das populações negras no pós-abolição (DOMINGUES, 2007, p.102). Essas populações, em tal contexto de marginalização, começam a se organizar em diversos setores, como imprensa, clubes, grêmios, entre muitos outros<sup>3</sup> (DOMINGUES, 2007, p.103). Sendo assim, torna-se impossível escrever sobre o movimento negro brasileiro sem guardar um espaço para estas diversas organizações. Gonzalez (1982) chama essas associações que emergem neste período de entidades (GONZALES, 1982, p.21). Podemos perceber que a primeira fase do movimento negro brasileiro vai estar focada efetivamente nestas entidades, como a imprensa negra ou os clubes negros:

Para reverter esse quadro de marginalização no alvorecer da República, os libertos, ex-escravos e seus descendentes, instituíram os movimentos de mobilização racial negra no Brasil, criando inicialmente dezenas de grupos (grêmios, clubes ou associações) em alguns estados da nação (DOMINGUES, 2007, p.103)

A Frente Negra Brasileira (FNB) foi uma das primeiras organizações políticas originárias do movimento negro brasileiro. Fundada em 1931, em São Paulo, logo se espalhou para outros Estados brasileiros e se tornou, a partir de então, uma das maiores e mais importantes organizações feitas e voltadas para a população negra do país (DOMINGUES, 2007, p.105-106). Ao longo de sua atuação, ela conseguiu diversos feitos na esfera política e social, tendo um grande alcance, chegando a diversas pessoas e lugares:

Pelas estimativas de um de seus dirigentes, a FNB chegou a superar os 20 mil associados. A entidade desenvolveu um considerável nível de organização, mantendo escola, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico, além de oferecer serviço médico e odontológico, cursos de formação política, de artes e ofícios, assim como publicar um jornal, o A Voz da Raça (DOMINGUES, 2007, p.106).

Foi uma entidade que conseguiu atos significativos, como um encontro com o presidente em exercício na época, Getúlio Vargas, fazendo suas reivindicações por empregos e educação diretamente a quem estava na governança do país. Além disso, foi um grupo negro que conseguiu alavancar ainda mais, por sua

---

<sup>3</sup> Mais informações e aprofundamentos sobre os clubes e associações negras em DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos, Rio de Janeiro, Ed. UCAM, 2007, p.103 - 104.

grandiosidade e força, diversos setores, como imprensa, grêmio, assistência jurídica, etc (PEREIRA, 2011, p.4). A FNB foi fundada em meio a um contexto de marginalização e racismo exacerbados, herança de uma sociedade escravocrata por mais de três séculos (GOMES, A. 2008, p.38), de um país que, no ano de fundação daquela entidade, completava apenas quarenta e três anos desde a abolição da escravidão. A FNB buscava denunciar essa marginalização e o preconceito presentes para com a população negra, e com isso buscava ocupar espaços que por muito tempo foram negados, ou, como o autor escreve, ela auxiliou na “inserção social do negro em várias regiões do país” (GOMES, A. 2008, p.39).

A FNB foi uma das diversas associações que emergiram neste período, como escreve Domingues (2007):

Vale salientar que, além da Frente Negra Brasileira, outras entidades floresceram com o propósito de promover a integração do negro à sociedade mais abrangente, dentre as quais destacam-se o Clube Negro de Cultura Social (1932) e a Frente Negra Socialista (1932), em São Paulo; a Sociedade Flor do Abacate, no Rio de Janeiro, a Legião Negra (1934), em Uberlândia/MG, e a Sociedade Henrique Dias (1937), em Salvador (DOMINGUES, 2007, p.107)

A FNB, apesar de fundada no Estado de São Paulo, teve seus ideais presentes em outros locais, como citado anteriormente, entre eles o Rio Grande do Sul, uma região que baseou por anos sua economia na produção de charque, que era produzido e consumido principalmente por escravizados, e em decorrência disso contava com grande número de pessoas negras em tal condição (GOMES, A. 2008, p.60). Gomes (2008) refere que diferente do Estado de São Paulo, que no pós-abolição e em sua industrialização utilizou majoritariamente mão de obra imigrante, no Rio Grande do Sul a população negra trabalhava em suas indústrias, o que faria com que o movimento negro no estado sulino também tivesse um caráter de luta operária, formado nas indústrias (GOMES, A. 2008, p.61). Foi neste contexto estadual que emergiu a Frente Negra Pelotense:

No Rio Grande do Sul, a Frente Negra Pelotense<sup>4</sup> foi fundada no dia 10 de maio de 1933 por José Aduino Ferreira da Silva, Carlos Torres, José Penny, Humberto de Farias e Miguel Barros, sendo que, este último, também fora fundador da Frente Negra de Pernambuco. Tinham como atividades, em suas dependências, a realização de cursos e seminários para a comunidade negra direcionados para a educação e a união. Dentre os seminários

---

<sup>4</sup> Mais informações sobre a Frente Negra Pelotense em SILVA, Fernanda. “Associativismo Negro em Pelotas no pós-abolição: Membros dos clubes sociais negros, articulistas do *A Alvorada* e militantes da Frente Negra Pelotense (1933-1937)”, Dissertação (Mestrado), PUCRS, Porto Alegre, 2011.

direcionados estavam a “reabilitação e engrandecimento de todos os elementos da raça”, e temas como: “A mulher negra e o futuro da raça” (GOMES, A. 2008, p.59).

A Frente Negra Brasileira foi então, sem dúvida, uma das instituições mais importantes voltadas ao movimento negro do século XX, visto suas conquistas, o número de pessoas que ela abarcava e também a diversidade de lugares em que esteve presente. Mas ela também teve suas controvérsias. Segundo Pereira (2011), a entidade era inclinada a um ultranacionalismo extremamente forte, voltado a ideais de direita, como aponta Domingues (2007) em uma tabela<sup>5</sup> que traz as diferenças políticas durante toda trajetória do movimento negro no período republicano, colocando que inclusive ocorreram casos de membros que romperam com a FNB pela inclinação política voltada a ideais próximas ao fascismo (PEREIRA, 2011, p.6-7). Porém, não podemos definir que toda FNB tivesse essa inclinação a ideias de direita, pois dentro da organização havia diferentes inclinações políticas por parte de seus membros:

Lucrécio citou o socialismo, trotskismo, comunismo, integralismo etc. E afirma “nós fazíamos política de boa vizinhança tanto com Plínio Salgado como com Prestes, porque tinha elementos que freqüentavam a Frente Negra e eram nossos amigos, como Oswald de Andrade e professores nacionalistas” (BARBOSA, 1998 p.44 apud GOMES, A. 2008, p.40).<sup>6</sup>

No geral, a Frente Negra Brasileira foi um dos grupos políticos mais fortes - se não o mais - do século XX no que tange às diversas organizações que integraram o movimento negro brasileiro, porém, não era a representação total do movimento, que como citado antes, sempre foi plural e partiu de diferentes vieses políticos, assim como a própria FNB tinha uma pluralidade política dentro dos quadros de seus quadros.

Além de instituições políticas como a FNB, outras esferas foram presentes na militância do movimento negro brasileiro em sua primeira fase, nas décadas iniciais da República. A imprensa negra que surge no início do século XX vai ser um dos espaços mais importantes para que a população negra brasileira expusesse suas reivindicações e os problemas que enfrentava, um lugar em que pudesse expor o

---

<sup>5</sup> Visualização da tabela acerca da trajetória do Movimento Negro Brasileiro em DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos, Rio de Janeiro, Ed. UCAM, 2007, p.117.

<sup>6</sup> Francisco Lucrécio (1909 - 2001) foi um dos fundadores da Frente Negra Brasileira (FNB). UNESP (Universidade Estadual Paulista). Imprensa Negra: Biografias, São Paulo, 2008. Disponível em: 2.assis.unesp.br. Acesso em: 21/02/2022.

próprio silenciamento. Um dos jornais mais famosos e muito citado como um dos mais importantes no que tange à imprensa negra do século XX era o Clarim da Alvorada<sup>7</sup> (GONZALES, 1982, p.23), lançado em 6 de janeiro de 1924, em São Paulo.

Apenas no Estado de São Paulo já é possível notar um número significativo de jornais voltados à causa:

Em São Paulo, o primeiro desses jornais foi A Pátria, de 1899, tendo como subtítulo *Orgão dos Homens de Cor*. Outros títulos também foram publicados nessa cidade: O Combate, em 1912; O Menelick, em 1915; O Bandeirante, em 1918; O Alfinete, em 1918; A Liberdade, em 1918; e A Sentinela, em 1920. No município de Campinas, O Baluarte, em 1903, e O Getulino, em 1923. Um dos principais jornais desse período foi o Clarim da Alvorada, lançado em 1924, sob a direção de José Correia Leite e Jayme Aguiar. Até 1930, contabiliza-se a existência de, pelo menos, 31 desses jornais circulando em São Paulo (DOMINGUES, 2007, p. 104).

Além da imprensa negra, outra esfera importante na construção do movimento negro em sua primeira fase foi a dos clubes negros, que se formam, neste momento, enquanto entidades que, dentro de um ambiente festivo, afirmavam sua cidadania, afinal o lazer, a união e as festividades eram direitos de todo cidadão, e este direito por muito tempo foi negado à população negra brasileira. Mas essas entidades vão além do caráter festivo, há uma intenção ainda maior desde a sua criação. Silva (2017) define em sua tese que os “clubes figuram como espaços em que trabalhadores tratam a cultura e suas consciências, e/ou a política é vivenciada e, são eles próprios – os clubes – estratégias com intuito de alcançar ganhos políticos” (SILVA, 2017, p.21). Apesar do espaço dos clubes conseguir se manter em pleno período ditatorial do Estado Novo, não ocorreu da mesma maneira com outras esferas do movimento negro brasileiro, tanto que esse período sinaliza o fim da primeira fase do movimento que ocorre com o “consequente fechamento da FNB, juntamente com todas as outras organizações políticas no país” (PEREIRA, 2011, p.6). Outros espaços de cultura e resistência nestes períodos ditatoriais são, como afirma Gonzalez (1982), as escolas de samba. Estas resistiram durante os anos de Estado Novo, pois não eram considerados grupos políticos, mas sim espaços culturais (GONZALEZ, 1982, p.27).

---

<sup>7</sup> USP (Universidade de São Paulo). Imprensa Negra Paulista, São Paulo, 2022. Disponível em: [biton.uspnet.usp.br/impresnanegra](http://biton.uspnet.usp.br/impresnanegra). Acesso em: 21/02/2022.

A segunda fase do movimento negro brasileiro, enquanto grupo organizado na esfera política, se inicia após o fim do Estado Novo, em 1945, pois durante os anos ditatoriais de Getúlio Vargas era dura a repressão a grupos políticos (DOMINGUES, 2007, p.107). Neste período reemergem com força grupos organizados do movimento negro, revigorados após um longo período de repressão, em que, além de enfrentarem o racismo diário em uma sociedade com raízes escravocratas, ainda haviam perdido por quase uma década o direito à fala, à escrita, à organização e a tudo que pudessem utilizar para denúncia do preconceito sofrido e também para reivindicação dos seus direitos. Surgem grupos como o Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, tendo como principal articulador a Abdias Nascimento. O alcance do TEN chegou a diversos níveis e foi palco de estreia de uma das maiores atrizes brasileiras de todos os tempos, Ruth de Souza<sup>8</sup> (1921-2019):

A proposta original era formar um grupo teatral constituído apenas por atores negros, mas progressivamente o TEN adquiriu um caráter mais amplo: publicou o jornal Quilombo, passou a oferecer curso de alfabetização, de corte e costura; fundou o Instituto Nacional do Negro, o Museu do Negro; organizou o I Congresso do Negro Brasileiro; promoveu a eleição da Rainha da Mulata e da Boneca de Pixe; tempo depois, realizou o concurso de artes plásticas que teve como tema Cristo Negro, com repercussão na opinião pública. Defendendo os direitos civis dos negros na qualidade de direitos humanos, o TEN propugnava a criação de uma legislação antidiscriminatória para o país (DOMINGUES, 2007, p.109)

O TEN não foi a única entidade negra que surgiu neste momento, mas dado seu alcance e tudo que abraçou enquanto um grupo organizado, é importante separar um espaço para lembrá-lo. Neste momento há também uma reestruturação de antigos grupos ativos anteriormente ao Estado Novo, “o grupo que trabalhava no mais importante órgão da imprensa negra, o Clarim da Alvorada, e criador da Frente Negra Socialista, [...] reestruturou suas atividades através do Clube Negro de Cultura Social” (GONZALEZ, 1982, p.23-24). Junto aos grupos que reemergiram e se reestruturaram neste momento, a imprensa negra ressurgiu com novos nomes, como o “Alvorada (1945), O Novo Horizonte (1946), Notícias de Ébano (1957), O Mutirão (1958), Níger (1960), em São Paulo; em Curitiba, o União (1947); no Rio de Janeiro, o Redenção (1950) e A Voz da Negritude (1952)” (DOMINGUES, 2007,

---

<sup>8</sup> FUNARTE (Fundação Nacional de Arte). Biografia de Ruth de Souza, 2013. Disponível em: <http://portais.funarte.gov.br>. Acesso em: 10/12/2021.

p.110). Todo esse período é marcado por uma reestruturação deste movimento político que foi interrompido pelo Estado Novo.

Esse segundo momento do movimento negro brasileiro durante o período republicano vai ser finalizado por mais um período ditatorial, a ditadura militar de 1964. Lélia Gonzalez vai trazer dois tópicos que ocorreram neste período: “desarticulação das elites intelectuais negras, de um lado, e um processo de integração das entidades de massa numa perspectiva capitalista, de outro” (GONZALEZ, 1982, p.27). Quando Gonzalez escreve sobre entidades de massa ela se refere, por exemplo, às escolas de samba, que naquele momento se tornam uma ferramenta para manutenção da estrutura capitalista que beneficiaria aqueles que estavam no poder, agora sem mais as críticas das letras de samba, reduzida a uma festa que para elites nacionais e para turistas estrangeiros (GONZALEZ, 1982, p.28). A desarticulação ocorre, pois havia grande perseguição a intelectuais, militantes e quaisquer pessoas que ousassem tecer críticas à ditadura vigente e lutar contra o racismo e contra a estrutura social presente no país. O propósito do movimento negro era não só modificar, mas acabar com as pirâmides sociais impostas, e isto afetaria quem estava naquele momento no poder:

O golpe militar de 1964 representou uma derrota, ainda que temporária, para a luta política dos negros. Ele desarticulou uma coalizão de forças que palmilhava no enfrentamento do “preconceito de cor” no país. Como consequência, o Movimento Negro organizado entrou em refluxo. Seus militantes eram estigmatizados e acusados pelos militares de criar um problema que supostamente não existia, o racismo no Brasil (DOMINGUES, 2007, p.111).

Pereira (2011) vai escrever que apesar da divisão temporal que separa a trajetória do movimento negro brasileiro em fases, é difícil que elas sejam definitivas, pois “entre as diferentes fases deste movimento [...] é possível constatar a presença de muitos elementos comuns, muitas continuidades em relação às formas de atuação e estratégias adotadas por ativistas e organizações” (PEREIRA, 2011, p.11). Logo esse novo período vai reemergir na forma de uma terceira fase do movimento negro brasileiro, agora contemporâneo e que contará com a carga de toda a trajetória percorrida desde o pós-abolição, além de nomes de militantes antigos que voltam ativamente nos anos de 1970 e 1980, como Abdias Nascimento<sup>9</sup>, que retorna

---

<sup>9</sup> Museu Afro Brasil. História e memória: Biografia de Abdias Nascimento, São Paulo. Disponível em: [museuafrobrasil.org.br](http://museuafrobrasil.org.br). Acesso em: 20/12/2021.

do exílio<sup>10</sup> em 1981. Junto a reemergência nos anos de 1970, surge o Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN), fundado no ano de 1972 em São Paulo/SP), que volta com o teatro negro (GONZALEZ, 1982, p.31), e também se inicia, por parte do Grupo Palmares - fundado em 1971, na cidade de Porto Alegre/RS - “o deslocamento das comemorações do treze de maio para o vinte de novembro” (GONZALEZ, 1982, p.31). Assim como em todas as fases anteriores, a imprensa continuou como um forte instrumento de luta e aparece mais uma vez com periódicos como “Árvore das Palavras (1974), O Quadro (1974), em São Paulo; Biluga (1974), em São Caetano/SP, e Nagô (1975), em São Carlos/SP” (DOMINGUES, 2007, p.112).

Esse terceiro momento também vai ser voltado a debates mais aprofundados acerca do mito da “democracia racial” (Pereira, 2011, p.12), além de uma inclinação política de esquerda, com a influência de ideias marxistas. Grande parte do movimento negro brasileiro, principalmente os grupos socialistas, como o Movimento Negro Unificado (MNU), acreditava que “a luta anti-racista tinha que ser combinada com a luta revolucionária anticapitalista” (DOMINGUES, 2007, p.112). Outra questão presente é a influência de movimentos negros de outros países, como os Panteras Negras, nos Estados Unidos. Há nessa terceira fase uma rearticulação e reestruturação do movimento negro brasileiro:

Assim, no contexto de rearticulação do movimento negro, aconteceu uma reunião em São Paulo, no dia 18 de junho de 1978, com diversos grupos e entidades negras (CECAN, Grupo Afro-Latino América, Câmara do Comércio Afro-Brasileiro, Jornal Abertura, Jornal Capoeira e Grupo de Atletas e Grupo de Artistas Negros). Nesta reunião, decidiu-se criar o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), e a primeira atividade da nova organização foi um ato público em repúdio à discriminação racial sofrida por quatro jovens no Clube de Regatas Tietê e em protesto à morte de Robson Silveira da Luz, trabalhador e pai de família negro, torturado até a morte no 44º Distrito de Guainases. O ato público foi realizado no dia 7 de julho de 1978, nas escadarias do Teatro Municipal em São Paulo, reunindo cerca de 2 mil pessoas, e “considerado pelo MUCDR como o maior avanço político realizado pelo negro na luta contra o racismo” (DOMINGUES, 2007, p.113).

Além dos debates políticos, da imprensa, das rearticulações em grupos artísticos ou voltados à militância, há algo novo que surge neste momento: o *soul*, que Gonzalez (1982, p.33) nos apresenta como sendo uma inserção da juventude negra do Rio de Janeiro, chamado depois de *Black Rio*, um movimento que surge

---

<sup>10</sup> Abdias Nascimento partiu para o exílio em razão da Ditadura Militar de 1964.

como um meio festivo, também de articulação e afirmação, afinal era um espaço onde a juventude negra carioca, e depois de outros Estados, entrava em contato e com isso compartilhava suas vivências, buscando através dos bailes afirmar sua identidade “[...] diante do fato de que sua cultura específica – seja o samba ou religiões de matriz africana – ter sido, não sem tensões, apropriada pelo Estado na formatação de uma identidade nacional” (OLIVEIRA, L., 2015, p. 80).

O Movimento Negro Unificado (MNU), já citado anteriormente, foi, segundo Pereira (2011, p.12), a maior iniciativa do movimento negro contemporâneo, sendo responsável por diversas das reivindicações presentes naquele momento, liderando muitas das ações que ocorreram naquele período. Entre suas demandas estavam:

No Programa de Ação, de 1982, o MNU defendia as seguintes reivindicações “mínimas”: desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país (DOMINGUES, 2007, p.114).

Uma das solicitações presentes neste programa é aquela sobre a qual iremos nos debruçar a partir deste momento, voltada para a parte do ensino: a inserção de história africana e afro-brasileira nos currículos. A trajetória do movimento negro, ou melhor, dos movimentos negros no Brasil, é sempre acompanhada de uma luta constante na área da educação, visto que esta pode ser observada enquanto uma força no que tange à luta contra o racismo, seja inicialmente pela inclusão de pessoas negras nas escolas no pós-abolição, seja por novas abordagens da história africana e afro-brasileira nas escolas. Pereira (2011, p.4) considera que esse foco em valorizar a área pedagógica é um dos elementos que caracterizam o movimento negro brasileiro. Perceber a educação como formadora de indivíduos que compõem uma sociedade é também perceber esta como uma das bases na luta contra o racismo:

A educação continua sendo um dos campos principais de luta dos movimentos sociais no Brasil. A articulação entre a educação escolar e os processos educativos que se dão fora da escola, nos movimentos sociais, nos processos políticos e nos grupos culturais se configura, atualmente, mais do que antes, como bandeira de luta dos setores considerados progressistas. Além disso, quanto mais aumenta a consciência da população pelos seus direitos, mais a educação é tomada na sua especificidade conquanto direito social. E mais, como um direito social, que

dever garantir nos processos, políticas e práticas educativas a vivência da igualdade social, da equidade e da justiça social aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais (GOMES, N., 2011, p.134).

Rodrigues (2005, p.45-46) refere que desde a primeira metade do século XX, a educação é um dos pontos principais de reivindicação do movimento negro, visto que acreditavam que a partir dela é que se conseguiria igualdade para obter as “mesmas oportunidades que o branco” (RODRIGUES, 2005, p.45-46). Já Lima (2004) nos traz algumas observações no que tange à segunda metade do século XX, quando não apenas a inserção da população negra no ensino formal é pauta, mas também a problematização do papel desta escola na manutenção das estruturas racistas, visto que há, por parte do movimento negro da década de 1970, uma “denúncia de que a escola reproduz o racismo presente na sociedade” (LIMA, 2004, p.26), então as demandas vão se modificando conforme o contexto em que estão inseridas, se somando às anteriores.

Fazendo um recorte para a área da Educação Básica, podemos notar que desde o início do período republicano no Brasil e do pós-abolição há uma busca, por parte do movimento negro brasileiro, para a inserção da população negra nas áreas da educação formal em escolas, direito este que por muito foi negado. Essa exclusão da população negra no ensino escolar se dá desde o período colonial, visto que durante toda aquela época o sistema escravista estava em vigência, logo qualquer viés educacional que pudesse chegar às populações negras era marcado por interesses dos brancos e utilizado como uma forma de exercer poder e dominação sobre as populações escravizadas, principalmente por meio da fé católica, através dos jesuítas (ARAÚJO, 2020, p.9). Segundo Araújo (2020, p.9). Mesmo após a saída forçada dos jesuítas e o deslocamento do poder educacional para as mãos do Estado, em meados do século XVIII, o quadro não se alterou substancialmente, pois o ensino continuou voltado para os brancos, em sua maioria os mais ricos, pertencentes às elites: as “instituições educacionais mantinham ações voltadas para a população branca e nem todos tinham acesso [...] em 1886, o percentual da população escolarizada no Brasil era de apenas 1,8%” (ARAÚJO, 2020, p.9). Houve algumas exceções de pessoas negras que conseguiram, de alguma maneira, se alfabetizar na educação formal, porém estes, em sua maioria, eram alforriadas ou filhos de alforriados e essa competência não se devia a uma iniciativa do Estado. Por parte deste, continuava a exclusão da população negra, por

meio das leis segregacionistas, como escreve Araújo (2020, p.10), pois pessoas negras escravizadas eram “proibidas de frequentar a escola, conforme o Decreto nº 1.331-A de 17 de fevereiro de 1854” (ARAÚJO, 2020, p.10). Outro motivo eram as dificuldades financeiras que mesmo as pessoas libertas enfrentavam: muitas “delas não possuíam recursos para aquisição de vestimentas ou materiais escolares designados pelas escolas e muitas delas constituíam mão de obra para subsistência do núcleo familiar” (CHAVES, 2017, p.6 apud ARAÚJO, 2020, p.11). Também havia o fator da exclusão social sofrida por pessoas negras no ambiente escolar:

[...] um dos mais antigos registros da escolarização dos povos negros, foi através da escola do Professor Antônio Cesarino, situada em Campinas, no interior de São Paulo, que funcionou de 1860 a 1876. O professor Cesarino e suas irmãs eram filhos de um escravo alforriado, o qual vendeu sua tropa de mulas para que seu filho pudesse estudar. Cesarino frequentou uma escola para brancos e conseguiu se formar, posteriormente passou a lecionar junto com suas irmãs e esposa. A escola que Cesarino fundou era para meninas brancas, elas aprendiam a ler, escrever, as resolver as operações matemáticas e também regras de etiqueta, além de costurar, bordar, cozinhar, etc. Com a mensalidade paga pelas meninas brancas que estudavam no diurno, Cesarino oferecia gratuitamente a escolarização para moças negras no noturno. Além da escola de Cesarino há registros não tão aprofundados da escola de Pretextato, sendo esta a primeira escola para negros existente no Brasil, ela funcionou de 1853 à 1873, situada no Rio de Janeiro [...] (PASSO & SALES, 2018, p.7 apud ARAÚJO, 2020, p.10).

Já no período da República, após sua proclamação, em 1889, ocorreram algumas modificações, tanto por que agora a escravidão estava findada, quanto pelo novo e diferente período político que se iniciava. A exclusão por parte do Estado, agora republicano, ainda continuava em diversos setores. A população negra, mesmo que agora não mais escravizada, ainda enfrentava a desigualdade social imposta por anos de escravização e por um pós-abolição que a negligenciou, largando-a à margem da sociedade, sem direito a ressarcimento pelos mais de três séculos de escravidão (PASSO; SALES, 2018, p.10 apud ARAÚJO, 2020, p.12).

No que tange à educação formal, a inclusão de pessoas negras foi dificultada de diversas formas durante o período da Primeira República (ARAÚJO, 2010, p.12), visto que mesmo que o modelo político estivesse transitando de Monarquia para República, o poder ainda estava nas mãos da oligarquia cafeeira. Como Soares (2014, p.3) afirma, é nesse momento, no pós-abolição e início da primeira República, que se inicia a luta do movimento negro pelos seus direitos enquanto cidadãos livres, visto que não era este o tratamento que recebiam.

Dentro deste contexto de desigualdade, a “escola permaneceu elitista e não possibilitou aos negros e negras acesso à educação de qualidade, formação acadêmica, forjando assim, para além da exclusão social, um novo modelo de exclusão: a intelectual” (PASSO; SALES, 2018, p.10 apud ARAÚJO, 2020, p.12). Neste momento surgem as demandas dos movimentos negros brasileiros que estão emergindo no período republicano, pois que não havia garantias de ensino para todos, visto que a obrigatoriedade do ensino como responsabilidade do Estado vivia em grande incerteza. Apesar de sua gratuidade e obrigatoriedade ser afirmada, pelo menos para o ensino primário, desde a constituição de 1934, o período do Estado Novo vai diminuir a responsabilidade por parte do Estado (SAVELI, 2010, p.134-135), o que só vai ser modificado na constituinte de 1946, visto que:

[...] o texto legal de 1946, ao declarar a educação como direito de todos e o ensino primário gratuito nas instituições públicas e de caráter obrigatório para todos, e ao delegar à União a responsabilidade de fixar diretrizes e bases para a educação nacional, abria a possibilidade da organização e instalação de um sistema nacional de educação como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da escola básica. A elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional iniciada em 1947 era o caminho para realizar a possibilidade aberta pela Constituição de 1946 (SAVELI, 2010, p.136).

Voltando aos primeiros momentos do período republicano brasileiro, essa obrigatoriedade, gratuidade e responsabilidade por parte do Estado, no sentido de que todas as crianças estivessem estudando, não existia, era uma educação formal voltada em sua grande maioria a homens, brancos e ricos. Visto um apanhado resumido da trajetória do movimento negro brasileiro, é possível notar que as primeiras reivindicações tratam de inclusão e afirmação de sua cidadania, após toda exclusão que sofreram no pós-abolição. Logo, desde as primeiras décadas do Brasil republicano já ocorrem demandas de inclusão de pessoas negras na área do trabalho e na área da educação, como quando a Frente Negra Brasileira (FNB) se reuniu com o presidente em exercício na década de 1930, Getúlio Vargas (PEREIRA, 2011, p.3-4), para discutir acerca de que:

[...] O corpo administrativo da Guarda Civil de São Paulo era composto, na sua maioria, por imigrantes e negavam a admissão de afro-brasileiros aos quadros dessa instituição. Recebidos em delegação pelo então Presidente da República, Sr. Getúlio Vargas, os representantes da FNB apelaram ao Presidente no sentido de ser oferecido aos afro-brasileiros, igualdade de acesso àquela instituição. Vargas então ordenou à Guarda o imediato alistamento de 200 recrutas afrobrasileiros. Nos anos 30, cerca de 500 afro-brasileiros ingressaram nos quadros dessa instituição, com um deles

chegando a ocupar o posto de coronel. (SISS, 2003, p.9 apud PEREIRA, 2011, p.4)

Encontrar a trajetória das populações negras na educação básica é bastante complexo, e segundo Soares (2014), isso se dá pelo fato de que tais populações foram por muito tempo ignoradas na produção historiográfica, logo é complexo encontrar fontes documentais ou de produção histórica que mostrem sua participação em diversas esferas sociais. Além disso, a autora refere que “[...] não se trata de povos que não possuem história, mas de povos cujas fontes a respeito de suas histórias, ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação” (SOARES, 2014, p.9). Uma percepção que surge quando pensamos nessa invisibilidade na produção historiográfica é que a exclusão ocorria, de maneira geral, principalmente no cotidiano educacional. Porém, é importante buscar conhecer essa trajetória, mesmo com os obstáculos presentes:

[...] têm sido esquecidos os temas e as fontes históricas que poderiam nos ensinar sobre experiências educativas, escolares ou não, dos indígenas e dos afro-brasileiros. O estudo, por exemplo, da conquista da alfabetização por esse grupo; dos detalhes sobre a exclusão desses setores das instituições escolares oficiais, dos mecanismos criados para a escolarização oficial; da educação dos quilombos; da criação de escolas alternativas; da emergência de uma classe média negra escolarizada no Brasil; ou das vivências nas primeiras escolas oficiais que aceitaram negros são temas que, além de terem sido desconsiderados no relato da história oficial da educação, estão sujeitos ao desaparecimento (CRUZ, 2005, p. 22-23 apud SOARES, 2014, p.10).

Soares (2014) aponta que a exclusão não necessariamente se dá por leis de proibição na Primeira República, mas sim por questões sociais, como falta de dinheiro, necessidade de trabalhar para sobreviver e uma exclusão que partia do racismo presente na sociedade brasileira. Já acerca dos registros da inclusão da população negra no ensino básico, a autora escreve que ocorre a partir do ensino profissionalizante, o que nos faz refletir que mesmo a educação em que a população negra era mais admitida, era voltada a criar mão de obra trabalhadora. Deste modo, a educação não era vista como um direito, mas sim fazia parte de um projeto de formação de mais trabalhadores, sendo que as “[...] camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução quando criavam suas próprias escolas; recebiam instrução de pessoas escolarizadas; ou adentravam a rede pública, os asilos de órfãos e escolas particulares” (CRUZ, 2005, p. 27 apud SOARES, 2014, p.11).

Essa trajetória da Primeira República se estende até a Revolução de 1930 e posse de Getúlio Vargas na presidência (MOTA apud FAUSTO, 1984, p.227). No

governo de Vargas, como visto anteriormente, ocorreu um encontro entre a Frente Negra Brasileira e o presidente, porém durante o período inicial do governo Vargas (1930-1937), antes do Estado Novo (1937-1945), poucas foram as mudanças ocorridas na educação básica para a população negra, o que piora com a extinção dos partidos e movimentos políticos durante a ditadura estado-novista, visto que a partir deste momento os movimentos de reivindicação política estavam reprimidos pelo Departamento de Ordem Política e Social (DOPS). No artigo 129 da Constituição de 1937, fica explícito acerca da Educação Básica no Brasil:

Art 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (BRASIL, Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937, Art. 129).

Após o fim do Estado Novo, foi elaborada a Constituição de 1946, em que mais uma vez o ensino primário é colocado como uma obrigatoriedade dos poderes públicos e um direito de todos. Porém, podemos perceber, a partir das taxas de analfabetismo no Brasil nos anos após a entrada em vigor deste texto constitucional, que na prática essa obrigatoriedade e o direito ainda não cobriam toda lacuna presente na educação brasileira do século XX, principalmente para as populações consideradas pretas e pardas, segundo o IBGE<sup>11</sup> (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Segundo a taxa bruta de alfabetização apurada pelo IBGE em 1960, a alfabetização de homens brancos chegava a pouco mais de 60%, enquanto que a de pretos e pardos chegava ambos a menos de 40%. No caso das mulheres, no mesmo ano, a taxa de alfabetização das brancas chegava a 60%, enquanto a de mulheres pretas e pardas chegava a por volta de 30%, demonstrando que mais de setenta anos após a abolição, ainda havia uma lacuna no ensino para as pessoas negras (BELTRÃO; NOVELLINO, 2002, p.11-13). Apesar da Constituição de 1946 tratar desta obrigatoriedade no Ensino Fundamental, ela só vai ser de fato

---

<sup>11</sup> IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20/12/2021.

implementada na Constituição de 1988, tanto por parte dos estudantes como pelo Estado, pois:

[...] foi na Constituição de 1988 que se conseguiu escrever, pela primeira vez na história pátria, que a educação fundamental é obrigatória, ou seja, o comparecimento dos alunos à escola é obrigatório, e a oferta de vagas por parte das mantenedoras (estado, união, municípios) é também obrigatória ( GIL; SEFFNER, 2016, p.179).

Porém, essas definições só estarão presentes para o Ensino Fundamental. A obrigatoriedade do Ensino Médio só vai ser estabelecida a partir da “[...] Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, [que] indica o ano de 2016 para a conclusão deste processo de obrigatoriedade” (GIL; SEFFNER, 2016, p.180).

O período que se inicia com o golpe militar de 1964 e vai até os anos de 1970 é de muitas lacunas no que tange à pesquisa da inserção das populações negras na Educação Básica, principalmente por ser um momento obscuro no que diz respeito ao controle do regime militar sobre a documentação:

No Brasil, toda a movimentação histórica, pós-abolição, foi pressionada pela ditadura militar, instaurada em 1964. Nesse contexto, as fortes marcas da repressão, com as perseguições às formas organizativas e cassação de direitos políticos, levaram a sair da cena pública não só a luta formal contra a discriminação racial, como também, as demandas dos outros movimentos sociais, embora, os sujeitos que as defendiam continuassem agindo contra a vontade do Estado autoritário. Sobre essas formas de organização, sobretudo, as populares e desenvolvidas pela população negra, ainda há muito que se investigar na história política brasileira (GOMES, N., 2011, p.141).

No início dos anos de 1970 o movimento negro vai se rearticular e com isso as demandas na área pedagógica vão emergir com mais força, agora não voltadas apenas para a inserção das populações negras no ensino formal, mas também para a modificação dos currículos, para que fossem incluídas temáticas acerca da história africana e afro brasileira. Como citado anteriormente, é nesse momento que surge o Movimento Negro Unificado (MNU), e uma de suas pautas era exatamente essa modificação nos currículos (DOMINGUES, 2007, p.114) para buscar novas visões acerca do continente africano e também uma visibilidade da história de sua diáspora no Brasil. Lutar pela inserção das discussões étnico-raciais na educação é lutar pela diminuição gradual das desigualdades que foram impostas no que tange às relações étnico-raciais. Inicia-se uma luta por ações afirmativas que dessem conta das demandas presentes naquele momento. Esse foi e é um processo longo, que até os dias atuais está presente, e continuará até que a desigualdade arraigada em nossa

sociedade e em nossa história seja findada (GOMES, N., 2011, p.151). Com a Constituição de 1988, novas questões serão apontadas, dentre elas o combate ao racismo:

A Constituição Federal de 1988 trouxe em seu texto o combate ao racismo, o que visa a busca de uma sociedade igualitária, pluralista e, realmente, democrática. Algo de grande avanço para a legislação, sobretudo, porque visa promover a igualdade entre todos os brasileiros, eliminar a discriminação e o preconceito; fatores de destruição da harmonia em qualquer sociedade civilizada. Após a Constituição Federal de 1988 e a intensificação da luta do movimento negro unificado por direitos da população negra, tivemos alguns avanços na legislação brasileira visto que foram sancionadas algumas leis e decretos que visavam implementar políticas públicas voltadas para a população na área educacional (ARAÚJO, 2020, p.16).

Na Constituição de 1988, além do combate ao racismo, a questão de permanência escolar também é um assunto presente, o que, a partir das análises da obrigatoriedade escolar das Constituições anteriores, é uma grande evolução (OLIVEIRA, R. 1999, p.63), visto que a luta pela continuidade da população negra nas escolas pode ser entendida como uma luta pela diminuição das desigualdades sociais. Escrevem Saveli e Tenreiro (2011):

O texto constitucional de 1988 estabelece o ensino fundamental como etapa obrigatória da educação básica. Declara a educação como um direito de todos os cidadãos e dever do Estado e proclama como princípios do ensino a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, bem como a garantia de um padrão de qualidade de ensino (SAVELI; TENREIRO, 2011, p.8649).

Uma das conquistas obtidas a partir deste processo começado pelo engajamento do movimento negro brasileiro é a lei 10.639/2003, e a partir de agora é nela que iremos nos deter, pois é o resultado de uma luta de décadas, que se fortaleceu a partir da década de 1970 (GOMES, 2011), em um processo que chegou até sua sanção em 9 de janeiro de 2003. Mas antes é necessário focar em um importante ponto no que se refere à implementação desta lei, perceber que ela vai muito além de apenas sancionar a obrigatoriedade do ensino de história africana e afro-brasileira no sistema educacional, mas sim partir de uma busca para que se retire o pensamento colonial da educação brasileira, este que se dá a partir de longos séculos de um passado colonial no país. No que se refere ao campo do conhecimento, podemos tratar sobre a colonialidade dos saberes. Esta é uma maneira de dominação presente até os dias atuais, mesmo com o rompimento

formal do sistema colonial há duzentos anos, de forma que continua muito presente na realidade da educação brasileira:

A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, conseqüentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico. (LANDER apud. QUIJANO, 2015, p. 107)

Todo esse pensamento colonizado se baseia em uma ideia de raça que se estrutura no período colonial das Américas e das relações de poder entre colonizador e colonizado. Dito em outras palavras, a constituição das identidades europeias, que se expandem com o sistema colonial europeu, “conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus” (LANDER, 2015, p. 107). Tal sistema de ideias coloniais se estende até a modernidade, mesmo após a quebra dos sistema colonial, ou seja, apesar de ter origem colonial, ela se mostra mais estável que este sistema. A colonialidade é o centro de outras ramificações, como a colonialidade do poder, que parte da divisão de trabalho baseada na ideia de raça, da noção de dominação de uns povos sobre outros, assim como a colonialidade do saber, que parte do conhecimento:

Esse resultado da história do poder colonial teve duas implicações decisivas. A primeira é óbvia: todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda é, talvez, menos óbvia, mas não é menos decisiva: sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade.[...] Em outras palavras, o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo. (LANDER apud. QUIJANO, 2015, p. 105)

Em contrapartida à colonialidade dos saberes, emerge a decolonialidade dos saberes, esta que parte de viés decolonial, que busca contrapor as ideias de dominação, baseadas no eurocentrismo. Segundo Manguiera (2019, p.6), a colonialidade dos saberes vai se basear no silenciamento de outras culturas que não

as baseadas principalmente na Europa, tornando-se uma “verdade universal” (MANGUEIRA, 2019, p.6), sendo que o decolonial surge como uma proposta contrária a essa verdade absoluta criada pelo pensamento colonial, ou seja:

O principal objetivo do decolonialismo consiste em fazer a crítica constante. Essa perspectiva se baseia na ideia de “prática política” contra a “hegemonia monocultural e monorracial do conhecimento”, buscando promover transformações nas atuais instituições que racializam e hierarquizam o mundo com o apoio da colonialidade do poder (MANGUEIRA, 2019, p.6)

A decolonialidade é um conceito moderno, promovido por autores como Aníbal Quijano e Walter D. Mignolo, e surge em contraposição à colonialidade, tanto do poder quanto do saber, que Mignolo (2017) define como o lado mais obscuro da humanidade. Promover a decolonialidade do saber é promover também o fim de um discurso academicista, que se criou no Brasil desde 1920, segundo Manguiera (2019), e para findar o silenciamento de povos negros. Logo, os próprios currículos escolares dependeriam desse viés decolonial, pois são uma questão de identidade, e com isso, deve-se refletir que “o que aparece nos currículos é também questão de disputa, questão de poder: quais são as identidades sociais e agentes que aparecem nos meus currículos? Em que medida corroboram ou questionam o consenso, a hegemonia?” (COSTARD, 2017, p.164). Ou seja, a decolonialidade dos saberes vai contra os ideais coloniais que por muitas vezes impuseram um papel de “outro” ou de subalterno para a África, ao que contrapõe essas imposições, visando entender a história africana a partir do próprio continente, utilizando sua própria régua.

Neste subcapítulo foi realizada uma breve apanhado de pontos da trajetória do movimento negro brasileiro, suas organizações, seu empenho na luta por direitos da população negra no Brasil, principalmente na área da educação, e com isto a criação da lei 10.639/03. Além disto também foi feita uma breve observação do que seria a colonialidade e a decolonialidade dos saberes, e da importância da última ao abordar, de uma nova forma, a história do continente africano no sistema educacional brasileiro. No próximo subcapítulo serão feitos alguns apontamentos do que ocorreu após a sanção da lei 10.639 no ano de 2003.

## 1.2 A criação da Lei 10.639/03 e sua trajetória no pós-sansão

A lei 10.639 foi sancionada no dia 9 de janeiro de 2003 pelo presidente em exercício Luís Inácio Lula da Silva, e também pelo ministro da Educação Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque, entrando em vigor na data em que foi publicada. Esta lei altera a lei 9.394/96, ou seja a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), incluindo oficialmente a obrigatoriedade do tema "História e Cultura Afro-Brasileira" nos currículos da rede de ensino brasileira:

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

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

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

§3º (VETADO) (BRASIL, Lei Federal nº 10.639/2003, Art. 26).

A lei não apenas afirma a obrigatoriedade da inclusão de história e cultura afro-brasileira, ela também altera, como já citado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), ou seja, a LDB, lei nº 9.394, que foi sancionada em 20 de dezembro de 1996 pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e seu ministro da Educação Paulo Renato de Souza. Ela conta, atualmente, com noventa e dois artigos, incluindo a figura do Estado como provedor de um ensino gratuito e para todos, e definindo os princípios básicos da educação brasileira. Um dos seus artigos afirma os princípios básicos para o desenvolvimento educacional no Brasil, e dentre esses princípios estão alguns que se relacionam com uma prática de permanência escolar e questões étnico-raciais, citados algumas vezes neste capítulo:

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

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

XII - consideração com a diversidade étnico-racial.

XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, Lei Federal nº 9.394/1996, Art. 3).

Após a sanção da lei 10.639/03, houve a emergência de mudanças nos currículos, tanto dos cursos superiores quanto da educação básica. Com isso passou a ser uma necessidade ainda maior uma formação docente que incluísse história africana e afro-brasileira na sua composição curricular, assim como a implementação destes conteúdos no cotidiano escolar. Alterando a LDB, ela também modifica as Diretrizes Curriculares Nacionais, ou seja, as DCN's. Mas o que são essas diretrizes e quando surgem? Elas emergem junto com a Lei de Diretrizes e Bases, em 1996, como é pontuado por Gatinho (2008, p.63), pois ela "postula em seu artigo 9º, inciso 4º, a responsabilidade da União na definição dos conteúdos mínimos obrigatórios, estabelecendo com isso diretrizes norteadoras do currículo" (GATINHO, 2008, p.63). Essas diretrizes curriculares seriam estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, segundo o autor (2008, p.65). Dentro do livro disponibilizado pelo MEC acerca das DCNs, há uma parte específica, intitulada "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana", onde essas mudanças ocorridas pós-sanção da lei 10.639/03 são pontuadas. Como fica claro pelo parecer aprovado em 2004<sup>12</sup>

Este Parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 06/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Brasília, 2013, p.497).

Esse parecer foi de extrema importância para se dar mais um passo no processo de implementação da lei 10.639/03. Foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e teve Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva como sua relatora

---

<sup>12</sup> Parecer N.º CNE/CP 003/2004, aprovado em 10/3/2004. Mais informações em: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, p.497.

(ABREU; MATTOS, 2008, p.5-6). Isso também fica claro na Resolução nº 1, de 17/06/2004:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004, p.19).<sup>13</sup>

Além das DCN's, o que norteava a elaboração dos currículos da educação brasileira básica eram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que orientavam as escolas na construção curricular. Neste momento, o foco será nestes. Os PCNs se desenvolvem juntamente a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, ou seja:

[...] a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997, p.14).

São parâmetros estabelecidos para currículos escolares mais flexibilizados, levando em conta as diferenças locais, culturais etc (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997, p.13), mesmo estabelecendo alguns pontos ou orientações em comum. Fazendo uma comparação entre os PCNs e a BNCC, podemos definir que enquanto esta é um documento mais assertivo e pontual, aqueles apresentam definições gerais mais ajustáveis:

[...] nos PCN os objetivos de aprendizagem apresentam-se mais como uma orientação sobre o que ensinar, além de estarem expostos dentro dos blocos de conhecimento, diferentemente da BNCC que os apresentam em cada ano do ensino e dentro de cada bloco do conhecimento, mostrando-se mais incisivos sobre o que ensinar em cada ano/série (VERONEZE; NOGARO; SILVA; ZANOELLO, 2016, p.7).

Mas o que é a BNCC<sup>14</sup>? A Base Nacional Comum Curricular é o documento que vai definir a base curricular de toda educação brasileira (BRASIL, 2018), que vai

<sup>13</sup> MEC; CNE. Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 19/5/2004. Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004. Brasília, 2004. Disponível em : [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf) .Acesso em: 28/02/2022.

<sup>14</sup>BNCC (Base Nacional Comum Curricular), Brasil, 2018. Disponível em: [basenacionalcomum.mec.gov.br](http://basenacionalcomum.mec.gov.br). Acesso em: 26/12/2021.

ser homologada em 2017, e terá sua versão final com Ensino Médio em 2018. Podemos defini-la como um:

[...] documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)<sup>1</sup>, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 7).

Cabe salientar que a BNCC emerge em um contexto em que a lei 10.639/03 já estava sancionada.

Esse currículo do Ensino Médio Brasileiro passa agora por um processo de mudança, no qual descolonizar essa grade curricular se torna imprescindível, sendo mais uma fase de todo processo que se iniciou com as reivindicações de entidades do movimento negro brasileiro do final do século XX, como o Movimento Negro Unificado (MNU). A obrigatoriedade da inserção destas temáticas também deveria ocorrer nos livros didáticos disponíveis para a educação básica, mas como isso está se sucedendo na prática? Procurar repostas para esta pergunta é um dos objetivos desta pesquisa. Esses tópicos propostos na BNCC devem estar presentes nestes livros, afinal os didáticos são materiais pedagógicos envolvidos na prática escolar.

A lei 10.639/2003 não apenas modifica a estrutura curricular da Educação Básica brasileira, ela modifica ainda a Educação Superior das licenciaturas, visto que o docente, para ensinar história africana, precisa de formação na mesma, e isso vai além de saber o conteúdo sobre África, mas envolve também como esse conteúdo será apresentado no cotidiano da educação brasileira, e é neste momento que entra a necessidade da descolonização no pensamento do docente, na prática e nos currículos. Toda essas discussões acerca de descolonização dos currículos, de representatividade de personagens históricos, de resgate de uma história que por muito tempo foi marginalizada e estereotipada, só é possível porque, antes de mais nada, existe uma lei que afirma a obrigatoriedade do ensino de história africana e afro-brasileira. Se pensarmos que muitas das discussões hoje só são possíveis pela implementação da lei, entendemos os motivos do movimento negro brasileiro lutar tanto e por tanto tempo para que ela fosse implementada. Como Luena Pereira (2010, p.2) refere, o ensino de história africana no Brasil parte de duas esferas, uma sendo a academia e:

A segunda esfera constituiu-se a partir da reemergência de movimentos sociais negros nos anos 1970 que, entre diversos objetivos centrados na luta pelo fim do racismo, buscou a revalorização da história e culturas africanas e afrobrasileiras como forma de construção de uma identidade positiva, que permitisse o reconhecimento deste segmento pela sociedade mais ampla e uma inclusão mais justa dos negros na sociedade brasileira. Esta luta pela inclusão (social, econômica, política e simbólica) dá grande peso à educação, tanto pela reivindicação do aumento do acesso da população negra ao ensino formal, em especial à universidade, como pela mudança das representações sobre o negro nos currículos escolares do ensino básico, envolvendo a crítica e transformação das relações raciais na escola (PEREIRA, 2010, p.2)

Reforço: a luta por educação sempre esteve ligada à luta do movimento negro brasileiro. São demandas que sempre se entrelaçaram, pois desde o início do período republicano o “movimento negro passou a oferecer escolas para educar a população negra, já que faltavam políticas para isso” (RIBEIRO; DOMINICO; NUNES, 2019, p.156). Portanto, a lei 10.639/03 também faz parte deste processo, entre diversas outras conquistas neste meio político:

As lutas desde o início da República contribuíram para o movimento social tornar-se principal sujeito político nas conquistas de direitos da população negra, principalmente no âmbito educacional. As ações afirmativas voltadas para o campo educacional foram o fio condutor das mudanças elencadas nas DCN a partir da lei 10.639/03 (PINOTTI, 2016, p.1).

Essas demandas educacionais por parte do movimento negro brasileiro fizeram parte de um longo processo de reivindicações, dentro do campo político, que contribuíram para que se chegasse até a sanção desta lei. Como explica Paula (2011, p. 9-10), durante o processo de elaboração da Constituição de 1988, houve demandas que partiram do Movimento Negro Brasileiro:

Carlos Hasenbalg publicou uma agenda de reivindicações das entidades negras, com destaque (grifo meu) para aquelas voltadas para o campo educacional:

- Contra a discriminação racial e a veiculação de ideias racistas nas escolas.
- Por melhores condições de acesso ao ensino à comunidade negra.
- Reformulação dos currículos escolares visando à valorização do papel do negro na história do Brasil e à introdução de matérias como história da África e línguas africanas.
- Pela participação dos negros na elaboração dos currículos em todos os níveis e órgãos escolares (PAULA, 2011, p.9-10).

Pontuando esse longo caminho percorrido pelo para a realização destas demandas, percebe-se que não existiria lei 10.639/2003 se não fosse a luta contínua, incansável e firme do movimento negro brasileiro. Foi ele, ou melhor, foram eles, se partirmos de sua pluralidade, que firmaram enfrentamentos contra as desigualdades nas relações étnico-raciais presentes nas mais variadas áreas da

sociedade, entre elas a educação, foram eles que iniciaram todo o processo de modificação das estruturas que permeavam ainda mais o racismo presente na sociedade e nas instituições do Brasil:

Vem de longe a luta destes movimentos contra as várias modalidades de racismo exercidas na sociedade brasileira e em prol da inclusão social que passa, especialmente, pelo acesso dos negros à educação. Nas primeiras décadas do século XX, a luta das organizações negras se batia por uma melhor formação escolar da população negra através do acesso ao sistema formal de ensino [...] O objetivo de fazer do negro um cidadão brasileiro sobre o qual não pesasse o estigma racial era condizente com o contexto político desta época, de consolidação da unidade nacional pela via assimilacionista, que buscava incorporar também os diversos grupos nacionais recentemente imigrados (PEREIRA, 2010, p.5)

A luta do movimento negro brasileiro, no que tange à área da educação, se iniciou com a reivindicação da inserção das populações negras na educação formal, assim como já foi mencionado. Posteriormente foi incluída a demanda por uma inserção de temáticas voltadas à história africana e afro-brasileira. Pereira (2010) menciona que não bastava a inserção das populações negras na educação formal, visto que por parte dos alunos havia uma “falta de identificação (...) com o imaginário social veiculado pela escola e pelos materiais didáticos, a inadequação do currículo aos valores, conhecimentos, crenças, histórias de vida, ou seja, à identidade sociocultural dos alunos negros” (PEREIRA, 2010, p.6). Essa falta de identificação e também as imagens estereotipadas e voltadas apenas ao período da escravidão faziam com que os estudantes negros não se sentissem representados no seu cotidiano escolar, impedidos de aprender suas histórias ancestrais.

Em meio a toda essa discussão por uma representação escolar que valorizasse a história africana, surge a demanda da criação de uma lei que firmasse uma obrigatoriedade desta temática, tanto para criação de uma identidade positiva, quanto para auxiliar na luta contra o racismo e na valorização da história africana e afro-brasileira, visto que muitos dos estereótipos acerca do continente africano, anteriormente eram veiculados nas salas de aula (PEREIRA, 2010, p.6). Após a entrada em vigor da lei 10.639/2003 é possível perceber, através de pesquisas específicas e da própria BNCC, que houve um pontapé inicial para a inserção das temáticas africanas e afro-brasileiras no cotidiano escolar, nos currículos, nos livros didáticos e na formação de docentes, seja por disciplinas dos cursos, seja por formação continuada (PEREIRA, 2016, p.16). Porém, ainda há um longo caminho a percorrer para que essas temáticas sejam cada vez mais presentes no campo

educacional, nas discussões no Ensino Superior e nos cursos de licenciatura, para que as representações sobre a África e a diáspora sigam cada vez menos embebidas por pensamentos coloniais. A discussão agora vai além da inserção das temáticas, mas parte juntamente da necessidade de analisar se ainda há lacunas no que tange à descolonização dos materiais em que esta temática se faz presente, como os livros didáticos.

## **2. A história da África enquanto tema de ensino e objeto de pesquisa**

No presente capítulo serão abordados três pontos, desenvolvidos em subcapítulos: a história da África, o ensino desta no Brasil e o continente africano enquanto campo de estudo ou objeto de pesquisa, ou seja, os estudos sobre África realizados nas universidades, em associações ou centros de pesquisa existentes no país. Ao discorrer sobre o primeiro ponto, será destacada a importância de se pesquisar sobre o continente africano, por questões que abrangem o eurocentrismo, as representações da África na historiografia tradicional e as mudanças para uma nova narrativa acerca do continente africano, explicitando a razão pela qual se considera imprescindível que se estude a África no Brasil, e qual África vai ser narrada:

É a partir daqui que colocamos a questão da importância de ensinar a história da África e do negro na sociedade e na escola brasileira. É possível ensinar a história do Brasil sem incluir a história de todos os grupos étnico-raciais que aqui se encontraram em condições históricas diferentes e desiguais? De que maneira é ensinada ou foi ensinada a história da África e dos brasileiros de ascendência africana no sistema educativo brasileiro? A análise crítica da historiografia brasileira ainda existente mostra que essa história foi ensinada de maneira distorcida, falsificada e preconceituosa, comparativamente à história de outros continentes, principalmente do continente europeu e dos brasileiros de ascendência europeia (MUNANGA, 2015, p. 25).

Após essas observações, será apresentada uma breve cronologia da história da África desde a chamada pré-história, passando pela antiguidade africana, com foco em povos do Egito Antigo, da Núbia e nos Impérios de Gana e Mali, pela modernidade africana, isto é, o período colonial, até chegar à contemporaneidade africana, com o neocolonialismo e o *apartheid* no sul do continente. Serão apontados alguns aspectos principais de cada um destes momentos, e como isso pode influenciar na historiografia sobre África.

No segundo subcapítulo, ao abordar o ensino de história da África no Brasil, será inicialmente feito um apanhado geral acerca da lei 10.639/03 enquanto ponto principal das ações afirmativas no sistema educacional brasileiro, mesmo sendo continuidade de um processo longo e antigo do movimento negro brasileiro na luta por uma educação antirracista que busca representar uma história africana além dos antigos estereótipos baseados no pensamento colonialista. Após esse panorama geral, serão discutidos os obstáculos enfrentados pela lei no pós-sanção, sendo estes principalmente a falta de formação dos professores graduados anteriormente à promulgação da lei nas temáticas voltadas ao ensino de história africana e afro-brasileira e também as lacunas existentes nos currículos das licenciaturas e da educação básica.

Por último, no terceiro subcapítulo, será feito um breve apanhado dos estudos acerca da África no Brasil, desde seu início no pós-abolição até a contemporaneidade, destacando as problemáticas que envolveram esses estudos inicialmente, sua relação com as políticas nacionais, as mudanças que ocorreram juntamente ao processo de descolonização destes conteúdos, até chegarmos aos diferentes centros de estudos africanos que existem na atualidade.

## **2.1 As histórias das Áfricas e a pluralidade no terceiro maior continente do mundo**

Inicialmente será apresentado um panorama da história africana, o que vai nos levar além de apenas apontar cronologicamente alguns acontecimentos deste que é um dos maiores continentes do mundo em termos de extensão territorial. O objetivo desta síntese da história africana é destacar a importância de se estudar e compreender a história do continente para que melhor se compreenda a história mundial, questionando as formas como o continente costuma ser representado e também problematizando a autoria de tais narrativas preconceituosas que se perpetuam no tempo, fazendo com que em vários momentos a África fosse relegada ao lugar de coadjuvante de seu próprio percurso histórico.

Compreender o continente africano como protagonista de seus processos é ir contra essa ideia que resume toda a história de um espaço continental a intervenções de outros povos, como, por exemplo, nos processos históricos do colonialismo e do neocolonialismo. É observar que os diversos grupos dos países

africanos nunca foram passivos em relação aos acontecimentos que ocorreram no continente, mas sim figuras ativas, que resistiram e resistem até a atualidade.

Os movimentos de resistência ao escravismo não se restringiram ao continente africano, como demonstra a revolução haitiana (1791-1804) e os reflexos que ela teve junto à elite colonial brasileira, temerosa de que a revolta se alastrasse entre seus escravizados.

Da mesma forma, o colonialismo europeu no continente africano de fins do século XIX, deflagrado no contexto da Conferência de Berlim (1885) e que formalizou a partilha da África, enfrentou acentuada resistência, sendo uma destas a revolta ocorrida em Madagascar, que estava sendo dominada pela França. Porém, os franceses encontraram resistência ativa à invasão:

Nas regiões independentes, acharam-se tendo de enfrentar reis e chefes militares que contra eles se opunham obstinadamente. Mas a superioridade técnica dos franceses acabou por encerrar esses focos descoordenados de resistência. No entanto, por toda a ilha, homens se levantavam e se organizavam, a princípio para combater os abusos do regime colonial, depois para recuperar a independência nacional (BOAHEN, 2010, p.253).

Muito deste processo de fixar os africanos num lugar de passividade diante da invasão colonial, com a partilha do continente, vem por conta de que “os defensores da dominação colonial recusavam-se a considerar as rebeliões fenômenos organizados” (DAVIDSON, 1968, p, 181-183 *apud* BOAHEN, 2010, p.52). Inclusive Boahen (2010) cita que Davidson (1968) pediu que essa historiografia europeia tradicional fosse refutada (DAVIDSON, 1968, p.181 *apud* BOAHEN, 2010, p. 52). Ou seja, pontua a partir desta citação que a historiografia tradicional europeia preteriu a África ao lugar de outro, de passivo em sua própria história, como referido anteriormente. Essa visão pode ser entendida também como consequência do eurocentrismo, como explica Barbosa:

Assim entendido, é hoje perceptível o quanto este eurocentrismo esteve presente nos textos clássicos que fundaram a historiografia moderna no Iluminismo, deturpando a visão dos europeus acerca dos demais povos do mundo. Estes eram vistos, então, na melhor das hipóteses, como crianças a serem educadas pelas luzes da Razão (BARBOSA, 2008, p.47).

É imprescindível reforçar a necessidade de sempre colocar o continente africano enquanto ponto central de sua história, diferente dessa historiografia embasada no pensamento eurocêntrico. Para que se desenvolva de forma mais

adequada esta temática acerca da história da África, é necessário que percebamos a sociedade africana como plural, não como um continente homogêneo, mas sim como um imenso território extremamente diverso em vários aspectos: biomas, idiomas, crenças, culturas, diversidade étnica, dentre diversos outros pontos. O professor Elison Antonio Paim (2021, informação verbal), em sua fala no *webinário* acerca da BNCC, traz esse debate, de não existir uma África, mas sim Áfricas, pois são diversos os grupos que compõem este continente, logo seria excludente colocá-los em apenas uma denominação, pois essa colocação de uma África homogênea, exclui toda sua pluralidade:

[...] os inúmeros povos de matriz africana, e não de África, até porque África é uma invenção europeia. África não existe, africanos reafirmam a não existência de África porque eles são [...] uma multiplicidade de povos. Estes povos de Áfricas! (PAIM, 2021, informação verbal)<sup>15</sup>

Após enxergar esta heterogeneidade do continente africano, é primordial entender o início de toda sua existência, esta que se origina na chamada pré-história, pois este continente consiste no mais antigo do planeta (MACEDO, 2014, p. 11), e durante todos seus milênios de existência, passou por longos e diversos processos históricos. Alguns destes processos que permearam a história africana foram responsáveis pela concepção de muitos dos estereótipos criados em relação ao continente, embebidos em paternalismo<sup>16</sup> e no pensamento colonialista que cerca as representações da África até a contemporaneidade.

Mas nem sempre a história africana foi submetida à visão eurocêntrica, como demonstra Ki-Zerbo (2010, p. 1), afinal de contas sua existência é muito mais antiga que o período colonial. Suas representações posteriores, a partir da colonização por diversos países europeus, é que foram caracterizadas através de um olhar eurocêntrico. Entendemos que o próprio continente deve ser o ponto de partida para a compreensão da África, e não uma visão externa.

A África deve ser estudada a partir de suas próprias estruturas, analisando-as em função das inter-relações dentro do continente, mas também em relação ao mundo extra-africano. Somente assim poderão ser descobertas as múltiplas maneiras pelas quais a evolução dos povos africanos interferiu e/ou influenciou eventos nas diversas sociedades do

---

<sup>15</sup> Fala do professor Elison Antônio Paim, no Webnário A BNCC de História - MESA 4 - Perspectivas decoloniais e críticas ao eurocentrismo, em maio de 2021 (informação verbal). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VAHvleFND2k>. Acesso em: 12/05/2021.

<sup>16</sup> Para entender mais o conceito de paternalismo: BARCELOS, Silvano. Paternalismo: Uma maldita herança da escravidão. Clube dos Autores, Joinville, SC, 2015.

mundo e não somente o inverso, como tem se dado até agora (WEDDERBURN, 2005, p.141).

Se a história sobre o continente africano é tão antiga, como nos revela Ki-Zerbo (2010, p.1), é porque a história africana se inicia antes de qualquer outra. O continente foi o berço da humanidade e testemunhou o processo de hominização. Mas por qual motivo o continente africano foi o palco deste processo? Segundo Macedo (2014), por uma questão geomorfológica, ou seja, por sua superfície, pois o continente africano teria sido o primeiro a se desprender da “formação original do planeta, em sua fase de formação geológica [...]”. Devido a antiquíssima formação, foi ali que se desenvolveram as primeiras formas de vida” (MACEDO, 2014, p.13). O continente africano também é muito extenso - seu espaço territorial ocupa 22% da superfície terrena - e diversificado, tanto no aspecto geográfico e ambiental quanto no aspecto cultural (MACEDO, 2014, p.11).

Toda a história evolutiva da humanidade ocorreu na África, começando com a primeira espécie do gênero *homo*, que surgiu mais ou menos há 2,5 milhões de anos (HARARI, 2011, p. 11). Mais recentemente, há cerca de 300 mil anos, o *homo sapiens*, o humano da atualidade, ou “homem sábio”, quem somos nós hoje, surgiu pela primeira vez também em terras africanas (HARARI, 2011, p. 15). Logo, a história humana está inteiramente ligada à história africana. O continente testemunhou todo o desenvolvimento do ser humano, desde seu surgimento até chegar ao último gênero *homo* da linha da evolução. Nas palavras de Harari:

[...] a evolução na África Oriental não parou. O berço da humanidade continuou a nutrir numerosas espécies novas, como o *Homo rudolfensis* (“homem do lago Rudolf”), o *Homo ergaster* (“homem trabalhador”) e, finalmente, nossa própria espécie, que, sem modéstia alguma, denominamos *Homo sapiens* (“homem sábio”) (HARARI, 2011, p.15)

Ou seja, toda vida humana se inicia em África e vai se espalhando através de rotas migratórias para todos os demais continentes, o que nos faz refletir que - diferentemente do que o pensamento colonial afirma, isto é, que o continente africano é subdesenvolvido e que precisa de um provedor - não existe história geral sem história africana. O ponto de partida de toda história do mundo se encontra na África.

Após o período ancestral, em que ocorrem as ondas migratórias, há outros processos importantes que se desenvolvem no continente africano. Estes

desenvolvimentos são inúmeros, e neste ponto se torna imprescindível reforçar mais uma vez a ideia de Áfricas, visto que os movimentos que se desenrolam no continente se diferem no que diz respeito a sua localização geográfica, o que modifica os meios em que se dão seus contatos com outros grupos. Macedo nos traz um pouco das diferenças que ocorrem no continente:

No Brasil, costuma-se falar da África como se se tratasse de um espaço homogêneo e compacto, mas isso é um grande engano. A parte do continente em referência em geral é a ocidental, banhada pelo oceano Atlântico. Mas ao Norte, seus territórios litorâneos banhados pelo mar Mediterrâneo ofereceram possibilidades de contato diferentes aos povos que habitaram o Magreb e o Egito (MACEDO, 2014, p.23).

Uma das sociedades que emergem ao Norte da África é a do Antigo Egito, que surge quando, “por volta de 3.200 a.C., toda região do vale do Nilo, que abrigava inúmeras comunidades aldeãs sedentárias, foi unificada e controlada por um Estado de caráter teocrático” (MACEDO, 2014, p. 24). A sociedade egípcia consistia em uma coletividade teocrática, em que a figura central era o faraó. Foi uma sociedade que ficou famosa por sua grandeza arquitetônica<sup>17</sup>, seus sistemas de irrigação – como, por exemplo, o *shaduf*, um dos sistemas de aproveitamento de água do rio Nilo para irrigar as plantações (MACEDO, 2014, p. 25). O centro do Egito Antigo era o rio Nilo, este que deságua no Mar Mediterrâneo, que foi um espaço de interação intercontinental (HARRIS, 2011, p.78, tradução ZANON).

A civilização egípcia tinha seus valores próprios enquanto civilização, valores estes fortemente apoiados em suas crenças, que influenciaram inclusive no poder faraônico, no qual o faraó era uma representação viva de Deus, inclusive na sucessão do poder “era costume que o filho sucedesse ao pai no trono, conforme o modelo mítico de Osíris e Hórus” (BAKR, 2010, p.81). Michelle Barbosa (2013) explica que sua religiosidade está tão ligada a forma como a sociedade se desenvolveu que isso de inicia desde o início do Egito enquanto um Estado:

A tradição prescreve que a unificação do país e a fundação do Estado foi desenvolvida por Menés. Vindo do sul, ele funda sua capital, Mênfis, onde celebra pela primeira vez o rito de coroação. O efeito simbólico estaria representando uma cosmologia – o faraó como Deus encarnado fundando um novo mundo. Antes desse soberano, estudiosos defendem que o povo vivia em inúmeras comunidades espalhadas no Delta e ao longo do Nilo e identificaram indícios (sic) de um governante denominado rei Escorpião [...] (BARBOSA, M., 2013, p.3).

---

<sup>17</sup> Ler mais sobre a arquitetura no Egito Antigo em COELHO, Lilian Cristina. Urbanismo e cidade no Egito Antigo: Algumas considerações teóricas. Revista Plêthos. v. 1, n. 1, p. 47-71, ago. 2011.

Mas, segundo a autora, sua religiosidade já existia mesmo antes da unificação do Estado egípcio, num período pré-dinástico, com deuses como “a deusa-serpente Wadjet, em Butonorte (Terra Vermelha) e a deusa-abutre Nekhbet, em Nekhbet-sul (Terra Branca)” (BARBOSA, M., 2013, p.4). O seu sagrado está presente não apenas na forma como levavam a vida, mas também na forma como lidavam com a morte. Segundo Bakr (2010, p.43), não houve civilização que lidasse da mesma forma que os egípcios com a morte. Isso principalmente pela forma como ocorria a mumificação dos corpos no Egito Antigo, que é algo ainda muito discutido na sociedade atua. Eles mumificavam os falecidos pois “acreditavam que os mortos poderiam ressuscitar e voltar a habitar o corpo” (SILVA; RUFINO, 2017, p.1). Os egípcios desenvolveram sua medicina ao ponto de conseguirem preservar os corpos embalsamados por séculos, até os dias atuais.

A medicina egípcia também seguia instruções presentes em papiros, como o de Ebers (SILVA; RUFINO, 2017, p.3), por exemplo. Este papiro descrevia como criar e utilizar diversos medicamentos:

No Papiro de Ebers, conhecido como o papiro do farmacêutico, estão descritas cerca de 700 a 900 fórmulas mágicas, drogas e descrições de tratamentos médicos, preservando um registro volumoso da medicina egípcia. Também contêm vários encantamentos para afastar espíritos maus, causadores de males e doenças (SILVA; RUFINO, 2017, p. 3).

Tais ensinamentos para ir contra espíritos maus era extremamente presente na medicina egípcia, visto que, como citado, para eles a religião e a ciência andavam lado a lado. Deste modo, eles percebiam as doenças e seus causadores a partir de suas crenças:

Os egípcios acreditavam que as enfermidades eram causadas por castigo divino, encantamentos e espíritos malignos, e dessa forma o enfermo era visto na sociedade como alguém religiosamente impuro. A prática médica dessa civilização visava a boa saúde do doente e para esse efeito utilizavam magia e religião, compreendendo uma sociedade penetrada pela superstição (FIORINI; MANSO, 2021, p. 16613).

Outro aspecto importante a ser exposto diz respeito à escrita no Egito Antigo. Muito do que sabemos sobre os egípcios antigos foi relatado diretamente por eles, o “Egito foi o primeiro país da África a fazer uso da escrita, a julgar pelo emprego, no sistema hieroglífico, de pictogramas representando objetos que estavam fora de uso havia muito tempo no início da época histórica” (BAKR, 2010, p.50). Essa escrita de pictogramas, que envolvia figuras e palavras, esteve presente durante todo período

faraônico do Egito Antigo, segundo Bakr (2010, p.50). A historiografia acerca do Egito Antigo partiu dos próprios egípcios:

O primeiro a reunir informações sobre o passado egípcio, sob o ponto de vista histórico, foi um sacerdote do Período Ptolomaico chamado Manethon. [...] Sua obra, denominada "Aegyptiaca", originalmente redigida em língua grega entre os reinados de Ptolomeu Sóter e Ptolomeu Filadelfo, somente chegou até o presente por meio de fragmentos transmitidos por outros autores [...]. Provavelmente utilizando-se de diversos registros mantidos nos arquivos templários, entre os quais o de Heliópolis, Manethon organizou os reis em 30 dinastias, apesar destas possuírem erros cronológicos, visto que listou os faraós como tendo reinados sucessivos, o que na realidade não ocorreu (COELHO; SANTOS, 2014, p. 261).

É interessante pensar que o Egito concebeu sua historiografia a partir de sua própria ótica, de sua concepção de tempo (COELHO; SANTOS, 2014, p.264), através de sua própria escrita ou de povos que o rodeavam, visto que Manethon escreveu em grego, como citado pelos autores.

Outra presença importante ao Norte da África é a da Núbia, região vizinha do Egito Antigo que "constituía uma ameaça para a estabilidade do poder faraônico" (MACEDO, 2014, p.25). Ambas sociedades viviam hora em paz, hora em guerra, até que os egípcios, "por volta de 1.530 a.C., foram dominados" (MACEDO, 2014, p.25). A vizinhança entre esses povos fez com que se relacionassem constantemente, não apenas por meios de atritos, mas também como parceiros comerciais:

Historicamente, os povos núbios, nas zonas meridionais à primeira catarata do rio Nilo, expõem-se como um constante e ativo vizinho, sob relações comerciais e de conflito com os egípcios desde as primeiras dinastias faraônicas (VIEIRA, 2015, p.2).

Núbia e Egito sempre mantiveram uma relação estreita, tanto pela proximidade, quanto por momentos de confronto, que muitas vezes colocaram o Egito de forma impositiva cultural e politicamente sobre a Núbia, criando assim uma narrativa que os afasta, ou trata o Egito enquanto civilização e os núbios como uma sombra deste. Isso ocorreu, principalmente, por conta das tentativas de branqueamento da história egípcia, que afastou o Egito de seus outros vizinhos africanos e negros, ou mesmo da própria África:

No caso específico do Egito, a adaptação à narrativa histórica linear da civilização europeia levou também a um intenso processo de embranquecimento e afastamento entre os egípcios e os demais povos e tradições africanas. [...] A relação da sociedade faraônica (ou mesmo da pré-dinástica) com seus vizinhos africanos (líbios e, especialmente, núbios) passou a ser lida a partir da perspectiva racista do discurso racista pseudocientífico europeu. Portanto, os egípcios, racialmente superiores,

submetiam e utilizavam a força de trabalho dos negros núbios (FRIZZO, 2020, p.5).

Para fugir destas narrativas eurocêntricas e colonialistas, procura-se valorizar a história da Núbia, sem ignorar suas relações com o Antigo Egito, mas não fixando-a em um lugar de inferioridade ou de dependência. Afinal, ela foi uma sociedade com suas próprias relações, e não passiva aos acontecimentos a sua volta. A Núbia recebeu esse nome por conta das “minas de ouro em grande quantidade, os árabes chamaram este local de nuba. Na escrita hieroglífica nub significa ouro. Daí a constituição do termo núbia = terra do ouro” (CUNHA; GONÇALVES, 2011, p.2). Portanto, esta foi uma região que serviu de palco de encontros entre diversos povos da África (ADAM; VERCOUTTER, 2010, p.215).

No que diz respeito a sua forma de comunicação e de preservação das informações, os povos núbios aderiram à história e/ou cultura oral, o que segundo Adam e Vercoutter (2010) tem grandes relações com a forma como essa sociedade se desenvolveu economicamente e socialmente. No entender dos autores, os núbios não tiveram necessidade de desenvolvimento de escrita, visto que eram organizados com uma “política fragmentada em pequenas unidades” (ADAM; VERCOUTTER, 2010, p.221). Há escritos egípcios onde um reino é citado (LECLANT, 2010, p.273), o reino Núbio de Kush, ou Cuxe. Ao falar sobre suas características culturais não posso deixar de citar as Candace, as soberanas, mulheres de muita importância para estes reinados:

As soberanas também ganham importante destaque no período em que a capital do reino de Kush se localizava em Napata. Esse destaque pode ser comprovado a partir da presença de seus nomes gravados em textos e tumbas funerárias. Como exemplo temos a esposa do soberano Alara, Qasaka (primeira metade do século XVIII AEC), que possuía uma tumba dedicada a ela no cemitério real de El-Kurru (OLIVEIRA, 2019, p.94).

A autora ainda refere que as Candaces exerciam papéis importantes nas crenças núbias, o que se percebe em suas representações em túmulos, inscrições em templos, monumentos, estelas, entre outros (OLIVEIRA, 2019, p.94-95). Outra questão interessante acerca da Núbia diz respeito a sua arquitetura, isso “fica claro a partir dos achados arqueológicos no antigo território do país de Kush: pirâmides reais foram construídas em elKurru, Nuri, Djebel Barkal e Méroe [...]” (NADOURY, 2010, p.159).

Se antes, como citado, a Núbia fazia parte de uma política fragmentada, quando se desenvolveu seu Império, sua força se tornou extremamente estável, não ocorrendo grandes mudanças nas linhas de sucessão. Deste modo a Núbia se tornou uma força em solo africano:

A característica mais notável do poder político na Núbia e no Sudão central, desde o século VIII antes da Era Cristã até o século IV da Era Cristã, parece ter sido a sua extraordinária estabilidade e continuidade. Ao contrário de vários reinos antigos, o país escapou das convulsões que acompanham as mudanças dinásticas violentas. Podese dizer que, essencialmente, a mesma linhagem real governou sem interrupção, seguindo as mesmas tradições (HAKEM, 2010, p.298)

No que tange às suas crenças, os núbios eram politeístas, inclusive com alguns deuses em comum com os próprios egípcios, como, por exemplo, Osíris e Amon. Outro fato notável eram os templos de cultos às divindades que faziam parte tanto da cultura núbia quanto da egípcia (CUNHA, GONÇALVES, 2011, p.14). Inicialmente, a Núbia era uma região onde a tradição oral permanecia, porém com o passar dos anos, e as mudanças que a Núbia enfrentava, escritas vão surgindo: “Além do sistema de escrita egípcio outros sistemas foram desenvolvidos na África, a escrita meroítica, o dialeto núbio, escrito próximo ao século IX quando essa região do chifre africano se torna cristã” (SÁ, 2019, p.51).

Concluindo, a Núbia foi uma região que passou por diversos processos históricos, seja pela dominação egípcia, seja por seu Império de Kush, com suas soberanas e sua arquitetura peculiar. A Núbia era uma região rica, não apenas em ouro, mas cultural e historicamente, razão pela qual merece atenção por parte dos historiadores.

No que se inclina mais para o sul do continente africano, as relações ocorrem em um espaço diferente, os biomas mudam conforme a localização geográfica, agora não mais envolta pelo deserto do Saara, pelo rio Nilo e pelos mares Mediterrâneo e Vermelho, como ocorria no nordeste do continente africano, mas sim envolta pelo Saara, pelo Sahel e pelas savanas (MACEDO, 2014, p. 45-46). Esse ambiente foi palco de desenvolvimento de diversas sociedades, grupos estes que “ocuparam desde a faixa litorânea do mar Mediterrâneo até os limites da floresta tropical, na África Ocidental. Em comum os povos que habitaram a região tinham o trânsito através do deserto do Saara. Além disso, foram todos, em maior ou menor proporção, influenciados pelo Islã” (MACEDO, 2014, p.46).

O deserto do Saara pode em um primeiro momento parecer um ambiente extremamente inóspito e de difícil acesso, inclusive aparenta isolar povos que vivem em volta dele, mas esta seria uma imprecisão, pois o Saara na verdade “foi um eixo de articulação entre aqueles povos, as savanas e as florestas, situados abaixo dele e os povos da margem do Mediterrâneo. Nesse sentido, ele pode ser considerado um imenso ‘mar de areia’” (MACEDO, 2014, p.46). Porém, durante o período de desertificação do Saara ocorreram fluxos migratórios, alguns povos se deslocando para o Norte, outros para o Sul. Esses fluxos resultariam nos atuais países que ocupam o continente, como explica:

Para o sul, o lento movimento migratório se fez em direção a área semidesértica do Sahel e em direção a área das savanas, irrigadas por grandes rios como o Senegal e, sobretudo, o Níger: daí surgiram os antepassados de grupos que ocupam os países da Mauritânia, Senegal, Mali, Níger e Nigéria, Burkina Faso e Chade. Entre estes estão os soninkês, mandingas, fulas, bambaras, dogon, mossi, hauçás, sossos e muitos outros, que são identificados pelo termo genérico “sudaneses”. Ao apontar essa variedade de grupos humanos pretende-se evidenciar a diversidade ambiental e populacional da África Ocidental (MACEDO, 2014, p.46).

Citar alguns dos diversos povos que ocupam essa região do continente africano é muito importante, principalmente para reiterar o conceito de “Áfricas”, pois é necessário, para compreender a história africana, perceber que além das diferenças geográficas que muitas vezes fizeram com que povos do continente passassem por processos diferentes - e acabando por desenvolver maneiras de contato diferentes, existem também diferenças que se formam na mesma região, em decorrência de diferenças culturais e históricas.

O islã se desenvolve no continente africano desde as primeiras décadas do século VII, se difundindo em função de contatos comerciais entre mercadores do Oriente Médio e da África<sup>18</sup>. A difusão se iniciou pelo Norte do continente, sucessivamente atingindo as regiões que atualmente constituem o Egito, a Líbia, a Tunísia, a Argélia e o Marrocos. A partir daí, se espalha para outras regiões, como por exemplo a África Ocidental Subsaariana (MACEDO, 2014, p.49).

Ao discorrer sobre a difusão do islamismo na África é importante abordar também a expansão rumo à África Ocidental através das rotas transaarianas. Especial atenção deve ser dada a Gana, o Estado mais antigo que surge na África subsaariana a partir do século IV, formado inicialmente pelo povo soninké

---

<sup>18</sup> “Desde os primórdios do islã, a difusão dos preceitos religiosos do Corão era feita nas áreas de atuação dos mercadores, seguindo-lhes o rastro” (MACEDO, 2014, p.49).

(MACEDO, 2014, p.52). O império de Gana era favorecido por sua posição geográfica, logo ao sul do Saara e junto ao rio Níger, assim articulando diferentes rotas comerciais:

Sua posição geográfica se localizava exatamente nessa área entre o Saara e as cabeceiras dos rios Níger e Senegal. Era uma posição fundamental para o controle das principais rotas de comércio entre o deserto e a savana. A “terra do ouro”, controlando o fluxo de ouro que vinha mais do sul e as fontes de sal, criou condições para a emergência de um poder militar e para sustentar um tipo de governo e províncias através da possibilidade de manutenção de instrumentos que serviam à prática guerreira e um corpo de funcionários administrativos (MARQUES, 2008, p.57).

A população de Gana era sedentária e extremamente bem desenvolvida, criando animais para consumo e, provavelmente, também para trocas comerciais. Desenvolvia a metalurgia, como referem Santos e Martins (2016, p.144). Estes autores também escrevem que os cidadãos deste Império viviam espalhados pela região em pequenos grupos, nas vilas (SANTOS; MARTINS, 2016, p.144). Além disso, outro tópico importante sobre o Império de Gana é seu desenvolvimento político:

Gana possuía um núcleo ligado de poder, era uma esfera enorme de força. as mais diversas formas de organização política viviam dentro do mesmo império, alguns de seus povos respondiam diretamente ao gana, outros estavam sujeitos aos seus sobas tradicionais ou a seus conselhos de anciãos, estavam ligados ao caia-maga apenas através do pagamento de tributos, pelo dever militar e por vínculos espirituais. as relações estabelecidas entre seus domínios eram grupais, pessoais e de linhagem (SANTOS; MARTINS, 2016, p.144).

Segundo Macedo (2014, p.55) Gana começa a ter seu enfraquecimento a partir da segunda parte do século XI, com isto se iniciaram lutas por esse espaço deixado por Gana por esse local de influência, houveram diversas disputas e inclusive conquistas por outros povos como os sossos, porém estes também logo foram derrotados pelos mandingas, e durante esse acontecimento se iniciaria o Estado do Mali (MACEDO, 2014, p. 55), além dos mandingas outros povos integraram esse novo Estado, inclusive “o Mali evoluiu para uma condição que o aproximava de um império, na medida em que exercia sua hegemonia, impondo-se militarmente, e extraía tributos dos povos vencidos” (MACEDO, 2014, p.56). Além disto o Mali era extremamente poderoso militarmente, com um exército diversificado, além de manter muito poder economicamente por controlar os locais que continham a extração do ouro (MACEDO, 2014, p.56). No documentário “Viajando pela África

com Ibn Batuta<sup>19</sup> é falado que além do ouro outra moeda de troca que era aceita naquele momento era o sal, inclusive citam Taghazza como uma das primeiras cidades do Mali em que a caravana de Ibn Batuta chega, o local central da extração de sal (LAGE; MACEDO, 2009, informação verbal).

A figura mais importante do Mali era o *mansa*, o governante máximo do Estado, que além de líder governamental era também um representante dos “costumes ancestrais da comunidade” (MACEDO, 2014, p.56), uma representação das crenças ancestrais, mesmo que naquele momento o Mali fosse majoritariamente islâmico. Inclusive o autor escreve que essas crenças ancestrais e as crenças islâmicas coexistem nos mesmos locais no antigo Mali:

Havia na corte espaço para os eruditos das mesquitas, conhecedores do Corão e da lei corânica, e espaço para os *djeli*, ou *griots*, os conhecedores e transmissores dos costumes seculares próprios das populações locais (MACEDO, 2014, p.56)

Ibn Batuta, em sua viagem pelo Mali vai se surpreender com diversos pontos do cocal, entre eles o artesanato, feito de argila, madeira e metal. Além disto, como dito no documentário, o Mali, conhecido por Batuta, tinha escrita própria, assim como uma arquitetura única e um modelo complexo de sociedade, além de ser palco de poetas, músicos e sábios (LAGE; MACEDO, 2009, informação verbal)<sup>20</sup>. Enquanto, a partir da segunda parte do século XIV, o Mali enfraquecia, o Estado Songai se formava.

Durante este período marcado pela expansão do islamismo na África, entre os séculos VII e XV, outra sociedade africana, dentre as muitas desenvolvidas, foi o Império Songai, iniciado na cidade de Gao. Inicialmente a cidade de Gao teve um contato forte com o Islã, que estava em expansão no território africano, fazendo com que houvesse “a conversão das classes dirigentes dos songais [...], sendo esses governantes de Gao os primeiros soberanos negros a adotarem a crença islâmica” (LOPES; GUAMIERI, 2008, p. 59). A figura de Sonni Ali (1464-1493) surge na governança de Gao e modifica as relações entre o Império Songai e a aristocracia muçulmana da região (LOPES; GUAMIERI, 2008, p.61). Sonni Ali expandiu

---

<sup>19</sup> **Viajando pela África com Ibn Batuta.** Criação: José Rivair Maceo. Direção: Jacy Lage. 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gidBURFVAmU>. Acesso em: 17/11/2022.

<sup>20</sup> idem

militarmente o Império Songai, tomando Tombuctu, cidade que acabou se tornando um porto, por conta de sua localização:

O início da formação de Tombuctu acontece, provavelmente, a partir de um acampamento de tuaregues. desponta como cidade no século XII, e no século XIII, Tombuctu é incorporada ao sistema tributário do Mali, sendo reconhecida pelo Mansa Musa. Na cidade se estudava religião e direito seguindo os rigorosos modelos dos juristas e teólogos de Fez. Por localizar-se na borda do deserto e possuir um cais sobre o Níger, Tombuctu teve seu crescimento e desenvolvimento acelerado durante o Século XV [...] (SANTOS; MARTINS, 2016, p.139).

Além disso, Sonni Ali não continuou com práticas muçulmanas, mantendo-se “até o fim da vida ligado às práticas religiosas politeístas típicas da população sudanesa, o que lhe valeu a oposição dos letrados muçulmanos [...]” (MACEDO, 2014, p.59). Porém, esta oposição às práticas muçulmanas durou até sua morte e a sucessão por Muhhamad Torodo. Este chegou ao poder com o apoio dos muçulmanos. E assim se sucedeu até o fim do Império Songai, ao ser derrotado pelos marroquinos na Batalha de Tondibi (MACEDO, 2014, p.59).

Parte-se agora para abordar dois outros períodos que marcaram uma nova era na história da África: o colonialismo do século XVI, com o tráfico de escravizados da África para países europeus e suas colônias no continente americano, e o neocolonialismo do século XIX. Ambos os processos irão desencadear uma série de transformações que resultam no pensamento colonial que influenciou, e ainda influencia, as representações acerca da história da África na atualidade - sendo este o tema que norteia esta pesquisa.

O período que se inicia no século XVI é contextualizado pela chegada em larga escala de comerciantes europeus às costas atlântica e índica do continente africano. Segundo José Rivair Macedo, este seria o início de todo processo de dominação e colonização da Europa sob a África (2014, p.69).

Essa relação entre parte da África Ocidental e grupos europeus se dava principalmente pelo mercado de ouro e de pedras preciosas, na Costa da Guiné (MACEDO, 2014, p.70). No que diz respeito ao comércio, “[...] a África, com sua costa mediterrânea ao norte e suas costas do Mar Vermelho e do Oceano Índico participava, de forma crescente, do comércio internacional com o Extremo Oriente e com o Oriente” (MALOWIST, 2010, p.1). O autor ainda indica que esse contato comercial se fortalecia cada vez mais e fazia com que a Europa, enquanto detentora

de grande capital, aumentasse cada vez mais seu domínio sobre o continente africano (MALOWIST, 2010, p.1), ou seja, esta expansão com fins comerciais muito privilegiou os europeus, seja pelo ganho de capital, seja pela tomada de portos no litoral africano:

No Marrocos, (...) os portugueses conseguiram assegurar o controle sobre uma grande parte da costa, até Agadir e Safi, enquanto os castelhanos se estabeleciam em Tlemcen e Oran. Estas conquistas foram de grande importância, pois elas asseguraram aos portugueses o controle das saídas de algumas grandes rotas do comércio do ouro e dos escravos, estabelecido há séculos, entre o Sudão Ocidental e as costas mediterrâneas, através do Saara e do Magreb. As saídas de outros grandes eixos, de orientação nortesul e lesteoeste, estavam nas mãos dos turcos e de representantes mais ou menos autônomos do Império Otomano na África (Argel, Túnis e Trípoli) (MALOWIST, 2010, p.2).

Ao se trabalhar com o colonialismo na África, geralmente se parte de uma visão eurocêntrica, na qual a análise ocorre desde a perspectiva dos europeus. Há a necessidade de mudar a direção deste olhar, para perceber a visão africana neste momento e do contexto social em que o continente estava inserido. Os modelos sociais no continente africano eram vários, desde os mais simples das sociedades tribais até os mais complexos dos grandes Impérios (MACEDO, 2014, p.71), e as relações comerciais entre essas diferentes sociedades africanas e os grupos de europeus transformou todos esses modelos, se expandindo para além do contato mercantil. É fundamental debater acerca das relações entre africanos e europeus no que refere-se às questões comerciais, mas é extremamente significativo - se pensarmos em debater acerca dos processos colonialistas e como isso influenciou anos do pensamento histórico sobre África, olharmos estas relações sob uma perspectiva em que as sociedades africanas são o centro da questão, e não sujeitos secundários ou passivos de sua trajetória:

[...] o comércio atlântico provocou mudanças na economia africana e também nas relações política e militar entre grupos praieiros e aqueles do interior da Guiné, porém as caravanas não perderam a sua importância mercantil para os africanos com a chegada das caravelas. Mas as relações luso-africanas não se reduzem ao comércio. Além do interesse pelo ouro e por outras riquezas, demais interesses foram apontados pelos cronistas dos séculos XV e XVI, como Rui de Pina, Gomes Eanes de Zurara, Duarte Pacheco Pereira e João de Barros. Estes mencionam os diversos motivos dos portugueses em seu périplo africano. Assim, a formação de um império, as alianças com grupos africanos e a tentativa de cristianização de populações costeiras foram práticas dos portugueses e de outros europeus a serviço ou com a licença do Infante D. Henrique, durante as primeiras expedições lusas à África (SILVEIRA; CORREIA, 2008, p.86).

Nesse mesmo período e deste mesmo contato se inicia o tráfico de escravizados do continente africano, um espaço de tempo em que as mais variadas atrocidades aconteceram, entre elas a privação de liberdade de pessoas africanas e uma violência que não se consegue medir, além da retirada forçada de pessoas de seu continente para outros. Macedo (2014) nos traz um tópico importante a ser analisado antes mesmo de discutir como se deu esse período escravocrata, isto é, a ideia de que africanos escravizavam outros africanos é geralmente referida de forma superficial e incorreta. Macedo explica que inexistia a ideia do escravo enquanto mercadoria na África, apesar de existirem situações de cativeiro, muitas vezes oriundas de guerras. Porém, o que difere essa relação com a da escravidão por parte dos europeus é que “sua finalidade não era a exploração econômica em larga escala, e também, a perda de liberdade pessoal não era completa, pois os cativos permaneciam integrados ao grupo social dos vencedores” (MACEDO, 2014, p.101). O cativeiro também não era uma herança, os filhos dos cativos se tornavam parte daquela sociedade que incorporava os grupos derrotados nas guerras. Entender essa questão é necessário para que não se caia em debates simplistas centrados na ideia de já havia a escravidão na África nos mesmos moldes em que houve depois, com o tráfico transatlântico de escravizados:

A escravidão assumiu outro significado quando passou a ser integrada nas relações comerciais de longo curso. Nesse caso, mais do que reduzidos ao cativeiro, os indivíduos passavam por um duplo processo de desenraizamento (MACEDO, 2014, p.103).

O tráfico transatlântico de pessoas escravizadas que ocorre a partir do século XVI deixou muitas marcas no continente africano, marcas essas que perduram até os dias atuais, seja no âmbito econômico, seja na memória de africanos e de sua diáspora. Essas marcas foram emocionais, de famílias separadas; marcas culturais, em que pessoas foram arrancadas do seio de suas culturas, procurando maneiras de resistência e sobrevivência na diáspora americana; marcas econômicas, com a queda demográfica no continente: “enquanto nos demais (continentes) a população cresceu progressivamente, na África ela se manteve estacionária, ou diminuiu” (MACEDO, 2014, p.106).

Esse período colonialista não acaba com a abolição da escravidão nos países escravocratas, que ocorre em diferentes momentos ao longo do século XIX. Ele

continua progressivamente, até que no final do século XIX surge o chamado neocolonialismo:

No final do século XVIII, uma era parecia apagar-se, com os movimentos que levaram à independência as colônias americanas e às restrições inglesas ao tráfico de escravos. A base teórica do imperialismo mercantilista – o monopólio – desaparecia diante da nova ideologia burguesa: o liberalismo.

O livre comércio tornou-se a bandeira de uma nova fase imperialista que inaugurava as primeiras décadas do século XIX com a presença britânica e francesa na África (CHAGASTELLES, 2008, p.111).

Nesse período, a maior parte do continente africano é colocada em situação de colônia, sob dominação europeia, principalmente após a partilha da África, que ocorreu entre a Conferência de Berlim (1884-1885) e a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Neste momento o continente africano estava passando por um processo de grande progresso político, com líderes formando Estados extremamente fortes, com sociedades equilibradas entre a tradição e a inclusão de estruturas modernas (MACEDO, 2014, p.120), o que nos leva a reiterar que a África nunca precisou da Europa para seu progresso, como muitas vezes foi afirmado, a partir de uma perspectiva paternalista, mas sim que a Europa na verdade subdesenvolveu a África<sup>21</sup>, afetando sua economia e suas sociedades a partir das políticas coloniais e, posteriormente, neocoloniais.

Esse sistema neocolonial reforçou estereótipos depreciativos sobre o continente africano, colocando pessoas africanas em um nível inferior às europeias a partir de justificativas racistas e embebidas no pensamento eurocêntrico. Esse pensamento racista vai ser a base de várias teorias criadas em países europeus, teorias eugenistas, que desumanizaram os africanos, criando inclusive “zoológicos humanos” onde faziam exposições de pessoas originárias da África para europeus, o que durou até por volta de 1930 (MACEDO, 2014, p.146). Cabe destacar que tais atos de perversidade eram disfarçados de um ideal “científico”. Esses estereótipos racistas estão presentes no imaginário e mesmo na historiografia acerca da história africana até os dias atuais. Neste momento há uma tentativa de apagar a história africana, reduzindo sua existência ao período colonial e utilizando do caráter paternalista para tentar justificar a dominação do continente pelas nações mais ricas do planeta.

---

<sup>21</sup> Ler mais em: Como a Europa subdesenvolveu a África (1975), de Walter Rodney.

Na contemporaneidade, o continente africano inicia seu processo de descolonização, que ocorre em sua maior parte na segunda metade do século XX, em um contexto em que surgem discussões e questionamentos acerca do colonialismo na África e também em países asiáticos (MACEDO, 2014, p.153), em uma conjuntura de diversas transformações após a Primeira (1914-1918) e a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) – em que diversos africanos lutaram pelos países que colonizavam suas terras, como a França e a Inglaterra. Após o fim da Segunda Guerra Mundial, há também a ascensão da URSS, que vai se aproximar dos países que estavam lutando por suas independências. Mas como se iniciou este processo de descolonização? Visentini explica:

A descolonização da África negra foi tardia e relativamente controlada, pois as potências coloniais se anteciparam à radicalização dos protestos e puderam encaminhar as independências. Estudantes oriundos das elites locais foram enviados para estudos superiores nas metrópoles, a administração tornava-se paulatinamente africanizada e assessorada por técnicos europeus, enquanto a autonomia política era concedida progressivamente a uma burguesia nativa previamente cooptada. Os primeiros países africanos a se libertarem, entretanto, foram os que mais lutaram para escapar do neocolonialismo (VISENTINI, 2008, p.123).

Cada região africana teve sua forma de resistência e de luta pela ruptura do sistema colonial. Neste momento, o pan-africanismo ganha força, além de que estudantes africanos que viviam na Europa começaram a integrar movimentos sociais de esquerda que levantavam a bandeira anticolonial (MACEDO, 2014, p.157). Além disso, a invasão da Itália fascista de Mussolini, em 1935, na Etiópia, foi um acontecimento que aumentou ainda mais a consciência política de parte das elites coloniais africanas, pois notaram ainda mais a impunidade dos brancos ao invadir uma nação já independente sem que sofressem represálias de órgãos internacionais (MACEDO, 2014, p.157). A segunda metade do século XX também irá testemunhar o *Apartheid* (1948-1994):

Na formulação de seus intelectuais e na exploração dos políticos, a história do *Apartheid* tem início pouco antes de 1948. No entanto, a da segregação antecede essa data em muito, e não são poucos os analistas que localizam suas raízes no século XIX. A ideologia da superioridade branca e da discriminação racial era uma exigência do sistema de exploração agrária a que se dedicavam os afrikaaners, pois praticavam uma agricultura atrasada e pouco lucrativa em comparação com a cultura extensiva que a burguesia inglesa desenvolvia nas províncias do Cabo e de Natal (PEREIRA, 2007, p.53).

O *Apartheid* vai ser um período de opressão institucionalizada (PEREIRA, A., 2007, p.4) contra pessoas negras no sul do continente africano. Tal regime político

vai motivar revoltas e uma intensa luta contra este sistema segregacionista. Inicialmente a maior parte desta luta contra o *Apartheid* vai se firmar em ações pacíficas, como a “chamada Freedom Charter (Carta da Liberdade) [...] A Carta apresentava uma denúncia radical do Apartheid e discutia sua abolição, bem como defendia a redistribuição da riqueza” (PEREIRA, 2007, p.63). Porém, visto a continuação do sistema de opressão, surgiu outra linha de luta que agora passava de conciliadora e se transformava frente à grande repressão aos protestos e à prisão de Nelson Mandela, em 1963 (PEREIRA, 2007, p.63-64). O Apartheid vai passar por transformações e um contínuo enfraquecimento, em razão da pressão internacional e da contínua resistência e luta por parte da população negra africana, o que nos faz lembrar de nomes como o de Stephen Biko (1946-1977), Desmond Tutu (1931-2021) e Winnie Mandela (1936-2018). O fim deste momento da história africana vai ser realizado com a libertação de Nelson Mandela e sua chegada à presidência da África do Sul, através de eleição ocorrida em 1994:

Em junho de 1993, foi decidido que as eleições ocorreriam em 27 de abril de 1994, terminando com o domínio da minoria branca. O IFP ainda boicotava as negociações, mas os outros partidos partiram para a campanha. Em setembro, os partidos concordaram que um Transitional Executive Council iria ser formado para pavimentar o caminho em direção às eleições (PEREIRA, 2007, p.156).

A partir deste breve apanhado da história africana, é possível observar que existe uma grande pluralidade cultural e de processos históricos no continente africano. Apesar das marcas deixadas pelo colonialismo, é perceptível a importância fundamental da África para a história de toda a humanidade. Logo, na impossibilidade de negar a história do continente africano, iniciou-se a tentativa de inferiorizá-la, estereotipá-la e desacreditá-la.

Porém, se torna inegável que os processos ocorridos no continente africano se articulavam com processos históricos gerais, como, por exemplo, o desenvolvimento da espécie humana na pré-história, que se inicia no continente africano e posteriormente se espalha pelo resto do mundo (HARARI, 2011, p. 13-14), assim como os povos africanos e de outros continentes estiveram em contato desde a Antiguidade.

No que diz respeito à historiografia produzida sobre a África, especialistas, como o etnólogo alemão Leo Frobenius (1873-1938), muitas vezes sustentavam a

ideia de que não existia história africana por falta de documentos escritos (M'BOW, 2010, p.21), então, para além de buscar retratar sua história, é importante perceber como ela funciona nas diversas sociedades africanas:

Com efeito, a história da África, como a de toda a humanidade, é a história de uma tomada de consciência. Nesse sentido, a história da África deve ser reescrita. E isso porque, até o presente momento, ela foi mascarada, camuflada, desfigurada, mutilada.[...] acabaram por fixar sua imagem no cenário da miséria, da barbárie, da irresponsabilidade e do caos. Essa imagem foi projetada e extrapolada ao infinito ao longo do tempo, passando a justificar tanto o presente quanto o futuro (KI-ZERBO, 2010, p.32).

Ao escrever sobre história africana é necessário notar suas fontes principais: “os documentos escritos, a arqueologia e a tradição oral” (KI-ZERBO, 2010, p.36). Os primeiros são muitas vezes de difícil compreensão por parte de pesquisadores pela questão temporal, visto que o tempo nas sociedades africanas, principalmente em sua antiguidade, parte de divisões próprias dos diversos grupos existentes no continente. Houve também a negligência em relação à história africana por muito tempo. Logo, ao invés de se procurar compreender as sociedades africanas através da análise de diferentes fontes escritas, se partia de uma visão colonialista, em que se buscava compreender sociedades africanas pelo olhar europeu:

Por outro lado, quase tão importante quanto a grande quantidade de documentos novos será a atitude dos pesquisadores ao examiná-los. É assim que numerosos textos explorados desde o século XIX ou mesmo depois, mas ainda no período colonial, reclamam imperiosamente uma releitura expurgada de qualquer preconceito anacrônico e marcada por uma visão endógena. Assim sendo, as fontes escritas a partir das escrituras subsaarianas (vai, bamum, ajami) não devem ser negligenciadas (KI-ZERBO, 2010, p.37).

No que tange a arqueologia, muito se descobriu sobre as histórias das diversas sociedades presentes neste espaço continental, permitindo uma melhor compreensão de suas civilizações, hierarquias, culturas, alimentação, comércio etc. Como observou Ki-Zerbo, “a linguagem dos achados arqueológicos possui, por sua própria natureza, algo de objetivo e irrecusável” (KI-ZERBO, 2010, p.38). Por último, a tradição oral, que Ki-Zerbo chama de “museu vivo”<sup>22</sup>. A história oral nos mostra a importância do ser humano enquanto o guardião de sua história, dos anciões e de toda a bagagem que carregam ao ter a responsabilidade de transmitir a história para o futuro. A história oral também é uma forma de resistência de sua identidade

---

<sup>22</sup> “Paralelamente às duas primeiras fontes da história africana (documentos escritos e arqueologia), a tradição oral aparece como repositório e o vetor do capital de criações socioculturais acumuladas pelos povos ditos sem escrita: um verdadeiro museu vivo” (KI-ZERBO, 2010, p.38).

cultural por parte de muitos grupos, de manter sua história, seus costumes, sua cultura, para si, principalmente em um contexto de “resistência aos processos de assimilação das culturas estrangeiras” (BINJA, 2020, p.1):

Em suma, o discurso da tradição, seja ela épica, prosaica, didática ou ética, pode ser histórico sob um tríplice ponto de vista. Em primeiro lugar, ele é revelador do conjunto de usos e valores que animam um povo e que condicionam seus atos futuros pela representação dos arquétipos do passado. Fazendo isso, a epopeia não só reflete, mas também cria a história. Quando Da Monzon é tratado de “senhor das águas e dos homens”, expressa-se com isso o caráter absoluto de seu poder. Contudo, essas mesmas narrativas mostram -no consultando incessantemente seus guerreiros, seus griots, suas mulheres (KI-ZERBO, 2010, p.41).

Segundo Ki-Zerbo (2010), para as pesquisas sobre a história africana, um princípio que se deve seguir é que a história seja vista a partir da própria África, e não mais a partir de fora, com um olhar permeado por valores estrangeiros (KI-ZERBO, 2010, p.52). Há a necessidade de colocar o continente africano no centro de sua própria história. Isso modificaria as visões estereotipadas e reforçaria o pensamento decolonial, tanto na pesquisa historiográfica quanto no ensino de história da África.

Neste subcapítulo foi desenvolvido um breve resumo de uma parte ínfima da história africana, face a toda a complexidade das inúmeras histórias que coexistiram das milhares de etnias e estruturas de poder existentes no continente africano. O objetivo foi permitir que se compreenda um pouco acerca da África, procurando demonstrar tanto sua pluralidade quanto suas particularidades e complexidades, que por muito foram ignoradas em decorrência de um processo de homogeneização e simplificação desse espaço continental, negando por muito tempo sua história e, mais do que isso, negando à África o direito de ter uma história. No próximo subcapítulo será discutido um pouco da África no sistema educacional brasileiro, ao que serão feitas algumas observações de como essa temática vai ser inserida tanto nos cursos de graduação que formam professores quanto na educação básica, que também sendo observados os obstáculos enfrentados para o desenvolvimento deste campo de estudos após a sanção da lei 10.639/03.

## **2.2. Ensino de História da África no sistema educacional brasileiro**

A obrigatoriedade do ensino de história africana no Brasil é relativamente recente, se analisarmos que ele é impulsionado pela lei 10.639, assinada pelo

presidente Luís Inácio Lula da Silva em 9 de janeiro de 2003. Em um país que conta com a maior diáspora africana do mundo (ANJOS, 2011, p.262), pode ser considerada tardia a promulgação desta lei apenas nos primeiros anos do século XXI, mas não é incompreensível, visto que o Brasil é um país que fez parte do sistema colonial. Logo, a ruptura com as estruturas políticas coloniais não faz com que o pensamento colonizado desapareça automaticamente. Este continuou perpetuado no cotidiano brasileiro, como fala Paim (2021, informação verbal). Ao romper com o sistema colonial, o Brasil estabeleceu uma independência política em relação à Europa, mas não à europeidade<sup>23</sup> (PAIM, 2021, informação verbal). Logo, o pensamento baseado no viés eurocêntrico continuou presente tanto no senso comum brasileiro quanto na própria academia, e conseqüentemente na Educação Básica.

Essa visão colonialista em sala de aula desestimula o estudante negro, que não se identifica naquela história que costuma ser veiculada, vendo o passado africano sendo resumido apenas ao período da escravidão, ignorando todo o resto da história do continente. Por isso, buscar reconstruir a história africana no ensino formal, de maneira a valorizar sua riqueza, é também apresentar representações positivas sobre a África, fazendo com que esse estudante também se veja representado (PEREIRA, L., 2010, p.6). Essa representação vai contra a ideia de exclusão em sala de aula, de renegação da memória histórica do aluno, para que este se sinta incluído, visto que, como escreve Gomes (2017), as escolhas de trazer ou não esses conteúdos perpassa por muitos pontos, inclusive o político, ao que percebe-se que a exclusão destes aspectos da história dos afrodescendentes é uma forma de ignorar a própria história:

O debate em relação à memória perpassa a questão do esquecimento. Ao considerar a memória enquanto política, isto é, fruto de escolhas, compreende-se que a exclusão da memória dos agentes históricos negros e suas demandas do currículo tradicional de História, antes da lei: 10639/03 acompanhava a não integração do mesmo na construção da memória da sociedade brasileira (GOMES, 2017, p.2).

O panorama das representações da África começa a mudar gradualmente após a implementação da lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história africana e afro-brasileira no sistema educacional brasileiro, lei esta que só se torna

---

<sup>23</sup> Fala do professor Elison Antônio Paim, no Webnário A BNCC de História - MESA 4 - Perspectivas decoloniais e críticas ao eurocentrismo, em maio de 2021 (informação verbal). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VAHvleFND2k>. Acesso em: 12/05/2021.

presente após um longo caminho percorrido pelo movimento negro brasileiro, e é imprescindível destacar todo o esforço dos movimentos sociais na implantação de leis que modificam estruturas de poder, visto que, citando novamente Paim (2021), toda essa luta por leis que afirmem a obrigatoriedade do ensino de assuntos que foram subalternizados durante muitos anos, e todo esse processo para buscar a descolonização dos conteúdos na educação básica no Brasil, faz parte de uma luta política mais ampla. Se torna necessário, além da implementação, notar como funciona o ensino da história africana na prática, afinal são séculos de pensamento colonial acerca do continente africano, de modo que vai ser preciso muito tempo ainda para uma descolonização do senso comum presente na sociedade brasileira:

Nosso espelho africano está em pedaços. Reunir esses pedaços e tentar reconstruir os espectros que ligam a história do Brasil às histórias daquele continente parecem ser as tarefas esperadas de nossas escolas e docentes. Pelo menos é o que sinaliza a legislação educacional em vigor no país, é o que indicam nossos africanistas e é o que esperam parte de nossos afro-descendentes e da sociedade como um todo. Será que isto está a ocorrer? (OLIVA, 2007, p.3)

A partir de leituras básicas sobre esse tema é possível perceber que o ensino de história africana no Brasil perpassava por alguns obstáculos para sua implementação após a promulgação da lei 10.639/2003: a falta de formação em História da África por parte de professores graduados anteriormente à entrada em vigor da referida lei, a lacuna a ser preenchida nos currículos da educação básica (GOMES, 2012, p.99) e a necessidade de adequação dos cursos de licenciatura na educação superior.

Sobre o primeiro obstáculo, a falta de formação foi preenchida – em parte - pela formação continuada de professores em história africana e afro-brasileira, visto que estes não foram contemplados, em sua maioria, com disciplinas voltadas à África em suas graduações. Essa formação continuada se basearia em grupos de estudos, cursos, leituras e outras iniciativas feitas por parte dos professores formados anteriormente à lei 10.639/03, com isto podemos perceber a importância que a formação continuada toma neste período:

A lei federal 10.639/2003 tornou-se um marco periodizador político, legal e histórico. A formação continuada, que até então era considerada uma panacéia para resolver os problemas do ensino e da aprendizagem na educação escolar básica de um modo geral, torna-se basilar para a implementação da obrigatoriedade do estudo da história e da Cultura Africana e Afro-brasileira, tendo em vista a formação inicial considerada

lacunar ou mesmo insatisfatória neste campo (PAULA; GUIMARÃES, 2014, p. 445).

Com isto podemos notar, como apontado anteriormente, que grande parte dos problemas decorrem da falta da inserção, de fato, da temática africana e afro-brasileira nos currículos das licenciaturas anteriormente à sanção da lei. Isso não quer dizer que antes da lei 10.639/03 a história africana fosse totalmente ignorada pelos âmbito acadêmico, Guimarães (2019, p.7) escreve que com a implementação da lei há o início de oferta de disciplinas voltadas a história africana, com “concursos para a cadeira de História da África que foram oferecidos em diferentes universidades do país” (GUIMARÃES, 2019, p.7), transformando a história da África em um campo autônomo dentro dos currículos, e não mais um apêndice da história europeia, principalmente. Com isso, a história da África deixou de se restringir apenas à história da escravidão transatlântica.

O outro obstáculo à implementação da lei 10.639/03, isto é, a lacuna nos currículos da educação superior, com foco nas licenciaturas, no que diz respeito às temáticas acerca da história da África e da diáspora brasileira, vai sendo gradualmente preenchida pela inserção de disciplinas, obrigatórias e optativas, voltadas a esses temas, nos currículos das academias, visto que a referida lei busca, a partir da obrigatoriedade do ensino de história africana e afro-brasileira, que se ensine uma história do continente africano e de sua diáspora a partir de uma nova abordagem, não mais partindo de um viés eurocêntrico, que subalterniza as populações africanas e afro-brasileiras, mas sim apontando para uma educação antirracista que promova uma nova visão de África.

A inserção destas temáticas vai alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e, com isto, vai partir para a busca de uma nova formação para os licenciandos. Como escrevem Mauro Coelho e Wilma Coelho, essa mudança na LDB “demanda a adoção de uma outra perspectiva nas abordagens da História do Brasil e, conseqüentemente, nos processos de formação docente” (COELHO; COELHO, M., 2018, p.5). Onde se iniciaria essa mudança na formação docente? Na mudança das diretrizes curriculares das licenciaturas. Todavia, a implementação destas temáticas nos currículos dos cursos superiores não é imediata, parte de um longo processo, em que mesmo com a inserção de história da África enquanto uma disciplina independente, ou autônoma (GUIMARÃES, 2019, p.8), algumas

contingências fizeram com que esta demorasse para se estabelecer nos currículos, principalmente de forma obrigatória:

A criação de disciplinas autônomas sobre História da África ainda não significava a sua obrigatoriedade no currículo básico de muitas graduações em História [...] onde todas as disciplinas relacionadas com a questão eram de cunho optativo ou eletivo, sendo ministradas até o ano de 2004 por professores de outras áreas, mas que vinham militando dentro da Universidade para criação da cadeira de História da África. Portanto, não pertencendo ao currículo básico, muitos alunos podiam optar por fazer toda a graduação sem estudar tais temáticas (GUIMARÃES, 2019, p.8).

Contudo, é importante destacar mais uma vez que a lei 10.639/03 foi um ponto de mudança, mesmo que gradual. Paula e Guimarães (2014, p.437), escrevem que para que ocorressem mudanças efetivas a assuntos ligados a questões étnico-raciais, e para que esses temas fossem colocados em discussão na formação de docentes e também na criação de materiais sobre educação, houve o papel fundamental e indispensável da lei, iniciando esse processo de inserção obrigatória dos temas relacionados com a história africana e afro-brasileira (PAULA; GUIMARÃES, 2014, p. 437), agora como um campo autônomo, como visto anteriormente.

Com o tempo, ao longo desse processo de implementação da lei, as universidades públicas, nos cursos de licenciatura, começaram a se adaptar, desenvolvendo ações e promovendo eventos voltados à história africana e afro-brasileira. Como exemplo, pode ser referido que a Universidade Federal de Pelotas, promoveu o evento chamado Semana Africana de Pelotas, que ocorreu nos anos de 2018 e 2019, sendo interrompido no ano seguinte em função da pandemia de covid-19<sup>24</sup>. É importante frisar que a Semana Africana de Pelotas é um evento pensado principalmente por parte dos discentes da universidade, a criação e o desenvolvimento do evento partindo dos estudantes africanos que estudam na UFPEL.

Além de inserção das temáticas voltadas à história africana e afro-brasileira, é necessário pensar em qual África é apresentada tanto no ensino básico quanto no ensino superior. Anteriormente, como citado no subcapítulo referente à História da África, a historiografia ignorava e enchia de estereótipos a história africana,

---

<sup>24</sup> Para mais informações sobre a II Semana Africana de Pelotas: As relações entre o continente africano e o Brasil, maio de 2019, acessar o site. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ich/2019/04/18/ii-semana-africana-de-pelotas/>. Acesso em: 04/03/2022.

encarando-o como um continente sem história, ou resumindo sua história à chegada de outros grupos. Muito da própria historiografia, ao tratar da diáspora afro-brasileira, citava apenas o escravismo. Coube a historiadores e docentes procurar retratar a África para além desta visão carregada de eurocentrismo, buscando desconstruir todo um discurso embebido em colonialismo:

A narrativa colonial instituiu formas de olhar a África que a condenou à insignificância histórica. O repertório de afirmações, generalizações e imprecisões esbarram em grosseiras abordagens sobre a sua História. Praticou-se uma pilhagem da memória. Retirou-se da África o direito ao passado (AZEVEDO, 2016, p.239).

Com isto é importante reiterar que, baseado na ideia de ir contra esse pensamento colonial e eurocêntrico, a formação continuada envolvendo disciplinas acerca da história do continente africano nas universidades deve buscar sempre que os professores procurem descolonizar suas aulas, para que a África, no ensino escolar, seja retratada não mais a partir de uma visão embebida em eurocentrismo. Então é necessário, a partir deste novo enfoque da história africana nas escolas, que a pluralidade do continente seja respeitada, suas formas de sociedade, seus processos, as singularidades específicas de sua história e, com isto, estudar a história africana com um olhar a partir da África, não mais com a visão do “outro”, contrariando a imagem negativa e estereotipada que muitas vezes foi e é utilizada para se referir ao continente africano e também a sua população diaspórica no Brasil. O fato é que ainda há um longo caminho pela frente no que refere-se ao ensino de história da África no Brasil, mesmo após dezenove anos da sanção da lei 10.639/03. Ainda encontra-se presente muito do pensamento colonial no senso comum brasileiro, visto que até as próprias representações sobre os temas de história do continente africano e sua diáspora no Brasil, ainda se encontram diante de alguns estereótipos na forma como estão sendo representados na escola:

Os obstáculos normalmente listados por quem pensar na aplicação da lei vão da falta de preparação dos professores, da falta de bibliografia especializada, da falta de livros e outros materiais didáticos adequados até os métodos e as estratégias de ensino predominante. [...] Porém, creio que poderíamos resolver todos esses problemas e ainda assim continuar encontrando dificuldades para o ensino de História da África se aqueles padrões de abordagem baseados em idéias preconceituosas não forem superados (CONCEIÇÃO, 2012, p.352).

Quanto à inclusão de conteúdos sobre a África nos currículos da educação básica, é importante trazer para o centro da discussão tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) quanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

ambos já citados anteriormente, no primeiro capítulo. Tanto os PCN's quanto a BNCC vão tratar das diretrizes curriculares da educação brasileira, mesmo que atualmente a BNCC seja mais presente neste quesito, visto que ela traz os conteúdos que devem ser abordados em cada ano escolar. Por seguir a obrigatoriedade das leis voltadas à educação, como a 10.639/03, a BNCC inclui as temáticas referentes à história africana e afro-brasileira em seu currículo, tanto nos anos finais do ensino fundamental quanto nos três anos referentes ao ensino médio. Com isto, podemos afirmar que nos currículos da BNCC a história africana está presente, porém cada professor adapta as temáticas que constam deste documento para suas aulas, utilizando na maioria das vezes o próprio livro didático como material de base para desenvolvimento dos planos de aula. É importante salientar que apesar da lei ser voltada às matérias escolares como um todo, o foco deste trabalho se concentra na disciplina de história, que tem seu início como uma disciplina autônoma a partir do 6º ano do ensino fundamental, seguindo assim até o terceiro e último ano do ensino médio.

Desde a sanção da lei 10.639/03 há uma gradual mudança na educação, tanto no ensino superior quanto no ensino fundamental e médio, principalmente, como citado anteriormente, pela busca de apresentar uma nova visão da África, tendo então os conteúdos referentes ao continente desenvolvidos em disciplinas mais voltadas a área de humanas, principalmente História, Geografia, Língua Portuguesa e Artes (GUERRA, 2011, p.27). Quanto à inclusão da obrigatoriedade destas temáticas no cotidiano escolar, voltamos à questão da formação continuada, que foi, principalmente nos primeiros anos pós-sanção da lei, uma forma de trazer história africana para as suas aulas, ao que Guerra (2011, p.28) escreve que o despreparo dos docentes em trabalhar conteúdos referentes às temáticas que envolvem a história da África, assim como a falta de materiais, fazem com que esse professorado busque novas maneiras para enfrentar tais desafios, ocorrendo a “busca por formação continuada, por material didático e paradidático, por recursos como vídeos, sites, revistas” (GUERRA, 2011, p.28). A mesma questão acerca do despreparo inicial dos professores para com o ensino de história africana aparece no texto de Santos (2016, p.34), no qual o autor ainda traz outra questão, a necessidade de uma proximidade maior entre as pesquisas acadêmicas e as cadeiras universitárias relativamente ao cotidiano escolar:

[...] o conhecimento produzido nas academias precisa sofrer a interferência dos professores reais, em salas de aulas reais, para que a difusão e a apropriação do mesmo pelos alunos efetivamente aconteça. O resultado da experiência de readequação do conhecimento acadêmico na sala de aula e seu processo de apropriação é também um conhecimento produzido que deve ser compartilhado, discutido e experimentado (SANTOS, 2016, p.34).

Podemos finalizar referindo que o ensino de história da África na educação brasileira perpassa pelos currículos da educação superior e básica, pela formação continuada dos professores na temática, pelos conteúdos presentes na BNCC, pelo material disposto nos livros didáticos e, principalmente, por uma longa luta política para que o sistema de dominação colonial não seja perpetuado na educação brasileira, uma luta que ainda está longe de acabar, mas que também já teve suas conquistas. Podemos perceber que, no que diz respeito ao trabalho de docentes na rede educacional, muitos dos problemas relacionados à forma como vão ensinar a história da África perpassam pelas questões da formação destes educadores. Ao longo do tempo, com a atual inclusão de disciplinas relacionadas ao continente africano nas universidades, e com a gradual melhora deste quadro, esse obstáculo da falta de formação pode ser resolvido. Mas algo nunca pode ser deixado de lado, que é a descolonização do pensamento na hora de trabalhar sobre África, pois além de ensinar sobre a história do continente, é de extrema importância pensar o que se está ensinando sobre o tema, qual África está sendo apresentada, quais conteúdos referentes a ela estão sendo desenvolvidos, para que a educação não seja reprodutora dos pensamentos eurocêntricos, mas sim que rompa com o pensamento colonial.

No próximo subcapítulo será feito um breve apanhado, a partir de um grupo de autores, acerca dos campos de estudo sobre a África no Brasil, seu início no país, seus centros de estudos, como alguns destes se desenvolveram ao longo do tempo, muitas dos quais remontando ao período anterior à lei 10.639/03.

### **2.3 Os campos de estudos sobre África no Brasil**

Neste subcapítulo será feito um breve resumo acerca dos estudos africanos no Brasil, sendo esta uma área de pesquisa que cresceu muito nos últimos anos, apontando alguns de seus centros de estudo mais antigos e importantes. Neste sentido, foram utilizados textos de autores que criaram ou integram tais centros de estudo sobre África. Estes autores em questão vão conversar entre si muitas vezes

nos textos, citando uns aos outros reiteradas vezes, apresentando muitos pontos em comum no que diz respeito à importância do estudo sobre África e na denúncia sobre a negligência com esta temática que perdurou por tanto tempo.

Para dar início à discussão serão analisados primeiramente estes pontos em comum que tais obras trazem no que diz respeito à forma como era tratado o estudo da África e da diáspora africana no Brasil. Quando se escreve “estudo”, ainda não estamos falando sobre o ensino destas temáticas no sistema educacional brasileiro, mas sim dos centros de estudo e pesquisa que se iniciam principalmente nas universidades, sendo estas privadas ou públicas. A questão que muitos autores trazem nos seus textos e que também aqui estará presente é o fato de que por muito tempo a história africana foi deixada de lado, ou até mesmo foi ignorada, sendo que quando se falava em África, era relacionado à sua diáspora no Brasil. Zamparoni (2007, p.46) escreve que no âmbito acadêmico, quando se iniciaram estudos voltados às relações étnico-raciais, estes se voltavam à questão do negro no Brasil, mas nunca apontando para o continente africano, negando o passado das populações afro-brasileiras, resumindo sua existência apenas ao Brasil. Zamparoni refere que “tênuas e raras são as referências à África e às culturas africanas dos quais originaram. Era quase um paradoxo: tínhamos negros e até mesmo africanos, mas nada da África” (ZAMPARONI, 2007, p.46). Esse ponto é reiterado por Pereira (2008, p.283), que reforça que até pelo menos os anos de 1950, quando se elaboravam estudos sobre a África, sempre acabavam se voltando para a história da diáspora africana no Brasil. Esse cenário começa a mudar a partir da década de 1960, quando estes assuntos se desprendem, de alguma forma, em partes, mas que atualmente são “ministrados em sintonia” (PEREIRA, 2008, p.283).

É importante salientar o valor dos estudos pioneiros sobre África no Brasil, tendo em vista a forma como o continente africano foi marginalizado, ignorado, e estereotipado ao longo dos anos, decorrendo disso da herança e do pensamento colonial e eurocêntrico, tantas vezes já citado neste trabalho:

[...] a marca da escravatura e a hegemonia branca tinham obscurecido a realidade e criado uma “invisibilidade”, uma “farsa de olhar e não ver, ou não querer ver” que se traduzia particularmente no ensino brasileiro no qual, com raras exceções, a presença negra estava restrita a algumas lamúrias nas poucas páginas dedicadas à escravatura e a África e os africanos [...] apareciam não como possuidores de historicidade própria mas como meros apêndices na história da expansão europeia. Passado esse capítulo da

história europeia desapareciam misteriosamente, deixavam de “existir” (ZAMPARONI, 2007, p.46).

Essas visões preconcebidas sobre a África são resultado de anos de colonização e de pensamento colonialista embebido no racismo científico, originado no continente europeu (ZAMPARONI, 2007, p.46). Também se faz presente nas decisões tomadas pelo Brasil no período do pós-abolição acerca do papel de africanos e afro-brasileiros, em sua grande maioria ex-escravizados, na identidade nacional do país. É importante salientar que a criação dessa identidade, inicialmente, vai partir de uma negação da escravidão no país e de uma busca por embranquecer sua população, principalmente com a imigração de europeus, em sua maioria italianos e alemães, para o Brasil (ZAMPARONI, 2007, p.46). O horizonte brasileiro, a partir dos interesses políticos - em sua maioria das elites, estava voltado à Europa e às ideias europeias de desenvolvimento, então o Brasil, negando sua herança africana e indígena, vai fazer uma associação do país com o continente europeu, principalmente com Portugal (SCHLICKMANN, 2016, p.418).

Então, qual seria o papel das populações negras nessa nova identidade nacional? Num primeiro momento, de certa negação das relações entre África e Brasil, e mesmo que nesse processo tenham se iniciado as pesquisas voltadas à África, elas não partiam do ideal de valorização da cultura e da história africanas, assim como de sua diáspora brasileira, mas sim partiam de um ponto de rejeição desses laços e de uma visão de “problema” (SCHLICKMANN, 2016, p.419). Um dos pioneiros nesses estudos foi Nina Rodrigues (1862-1906), médico que escreveu um livro sobre os africanos no Brasil. Esse autor vai ser o exemplo do pensamento brasileiro baseado no racismo científico e na ideia de uma nação com herança europeia, ao passo que acreditava, e também disseminava pensamentos voltados a uma ideia de hierarquia racial, tratando a miscigenação das populações brasileiras como algo ruim, que também era “uma ameaça à nacionalidade brasileira, que almejava uma identidade europeia” (SCHLICKMANN, 2016, p.420).

Isso só vai se modificar quando o país começa a repensar sua ideia de identidade nacional brasileira, principalmente com a Semana de Arte Moderna de 1922, e logo depois com o governo de Getúlio Vargas, a partir de 1930 (SCHLICKMANN, 2015, p.26), quando se modificariam as ideias anteriormente

desenvolvidas a partir do racismo científico, agora criando um pensamento de que no Brasil havia uma “democracia racial”:

A questão da identidade nacional aflorou principalmente em três grandes conjunturas históricas: a independência, em 1822; com a abolição do regime escravo e o surgimento da República, em 1888-1889; e com a Revolução de 1930. A questão da formação do povo ou da cidadania é obrigatória nesses três momentos. Após o surto indianista nos meados dos oitocentos, com a consequência da Independência, temos política de maior incentivo a imigração europeia no pós-abolição e, finalmente, no âmbito da Revolução de 1930, a reinterpretação da nação (PEREIRA, 1991, p.37 *apud* SCHLICKMANN, 2015, p.27)

A ideia de democracia racial vai se apoiar muito no pensamento de Gilberto Freyre, que vai começar, a partir de suas obras, a apontar as populações afro-brasileiras enquanto parte fundamental do desenvolvimento da história e da cultura do Brasil, apesar de ainda não colocá-las enquanto uma das protagonistas desse processo. Porém, diferentemente de autores anteriores, que se apoiavam em conceitos eugenistas e racistas, Freyre vai apresentar a miscigenação como algo positivo, criando então essa ideia anteriormente citada de “democracia racial” (SCHLICKMANN, 2016, p.423), afirmando, de certa forma, que o racismo não era presente no Brasil na mesma intensidade que em outros países, o que pode ser facilmente desmistificado pelo que foi citado anteriormente. Freyre fazia essas afirmações ao mesmo tempo em que supervalorizada a colonização lusitana, muitas vezes idealizando a imagem de Portugal:

Todos quantos conhecem a obra de Freyre sabem que ele assentava suas teses sobre a premissa de uma especificidade colonial portuguesa. Para ele a alma portuguesa – devido ao caráter miscigenado do próprio povo português e ao cristianismo – era inatamente aberta à miscigenação e avessa a qualquer forma de racismo (ZAMPARONI, 2007, p.47).

Essas duas visões que surgem no campo de estudos sobre a África no Brasil pós-abolição e republicano, tanto de Rodrigues quanto de Freyre, são excludentes e partem de um viés racista. A visão de Rodrigues de forma escancarada, inferiorizando as populações negras e se apoiando em ideias eugenistas, acreditando na ideia de uma “superioridade racial. Já o olhar de Freyre também exclui parte da vivência das populações negras, ao passo em que supervaloriza Portugal, colocando o país que trouxe a escravidão para o Brasil no período colonial como contrário ao racismo e também negando todas as violências sofridas pela população negra, tanto africana quanto afro-brasileira, em território brasileiro, ao passo que nega o racismo dentro do país.

Como escrito anteriormente, autores pontuam a década de 1960 para que a África volte para as discussões nos estudos sobre o negro no Brasil. Por um longo tempo houve discussões sobre a história afro-brasileira, muito voltada a essas ideias de identidade nacional. Nesse momento, alguns autores brasileiros começam a lançar obras voltadas à história africana, entre eles “África: colonos e cúmplices, de Eduardo Portella (1961)” (SCHLICKMANN, 2016, p.426). Também é nesse momento que alguns centros de estudo começam a surgir no Brasil, entre eles o Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), ligado à Universidade Federal de Bahia,. O CEAO foi fundado em 1959, por Agostinho da Silva, que foi o primeiro diretor que o Centro teve, lançando em 1965 a revista *Afro-Ásia* (PEREIRA, 2008, p.248-249). O CEAO vai ter relações políticas estreitas com o governo Jânio Quadros, e vai valorizar as relações entre Brasil e África, principalmente na área da educação, tanto no oferecimento de cursos de línguas africanas - como o Iorubá, quanto na questão de intercâmbios estudantis:

[...] no ano de 1961, o fato inédito de o grupo de estudantes africanos virem estudar no Brasil com bolsas do Itamaraty. A iniciativa fora do governo Jânio Quadros e o CEAO foi a instituição hospedeira que os acolheu para um curso intensivo de português e da realidade brasileira (PEREIRA, 2008, p.249).

O Centro de Estudos Africanos da Universidade de São Paulo (CEA), criado em 1965 e funcionando enquanto parte da USP a partir de 1968, vai ser responsável pelo lançamento da revista *África* a partir de 1978 (PEREIRA, 2008, p.286). A revista é editada até a atualidade, de forma *online*<sup>25</sup>. O criador do CEA, Fernando Augusto Albuquerque Mourão, assim referiu, no artigo que escreveu em alusão aos 30 anos da revista *África*, a forma como o centro procurou colocar a história africana em evidência:

Assim, deliberadamente, evitou-se sempre apresentar África como um continente desprotegido, prejudicado que foi pelas vicissitudes da História, mas como uma unidade, ou por país ou região, do mesmo modo a que procederíamos se estivéssemos estudando a Europa, a Ásia, ou qualquer outro continente. África merecia, e merece, ser tratada com dignidade e, em condições de igualdade com o resto do mundo, com as suas características, assimetrias, nas suas glórias e inglorias (MOURÃO, 2011, p.9).

Um dos diretores do CEA, o congolês Kabengele Munanga, escreveu, em 2012, no número especial da revista *África*, em homenagem a Mourão, um artigo

---

<sup>25</sup> Endereço eletrônico da Revista *África* disponível em: <https://www.revistas.usp.br/africa>. Acesso em: 23/10/2022.

acerca do CEA e do professor que é um dos responsáveis por sua fundação. Munanga refere que, no seu início, o nome era Centro de Estudos de Cultura Africana - CECA, sendo substituído pelo CEA em 1968, mantendo tal denominação até a atualidade (MUNANGA, 2012, p.12). O autor traz o compromisso do CEA, desde sua criação, em desenvolver disciplinas voltadas à África, assim como promovendo eventos, palestras, congressos e cursos, como também o de língua Iorubá. Para além disto, também houve a construção de uma biblioteca com conteúdos voltados à África (MUNANGA, 2012, p.16).

Outro centro de estudos fundado neste período, no ano de 1973, é o Centro de Estudos Afro-Asiáticos (CEAA), da Universidade Cândido Mendes, no Rio de Janeiro. O CEAA é quase como uma herança do Instituto Brasileiro de Estudos Afro-Asiáticos (IBEAA), fundado em 1961 (PEREIRA, 2008, p.287). O IBEAA vai ser, durante seu funcionamento, parte do Ministério de Educação do governo de Jânio Quadros. Porém, após o golpe de 1964, “esta assessoria passou a ser comandada pelo Itamaraty, extinguindo-se no mesmo ano” (SCHLICKMANN, 2016, p.430). Ele volta então como CEAA, e a partir deste momento retoma seus estudos sobre a África, obtendo diversas conquistas ao longo de sua existência, entre elas ministrar o curso de pós-graduação mais antigo do Brasil voltado à história africana (PEREIRA, 2008, p.288). O CEAA também vai lançar uma revista, chamada *Estudos Afro-Asiáticos*, em 1978.

Pode-se perceber que o processo de desenvolvimento dos estudos africanos no Brasil é longo, e passou por diversas fases desde seu começo. É inegável a importância destes três centros pioneiros, que abriram as portas para uma série de outros núcleos de estudos afro-brasileiros (NEABs) surgidos após a promulgação da lei 10.639/03. Recentemente, é importante destacar também uma série de relações estabelecidas com países africanos no sentido de fomentar os estudos sobre o continente em universidades brasileiras.. É importante frisar ainda a responsabilidade com que estes centros lidam com a história africana, de forma respeitosa e a partir de uma perspectiva afrocentrada.

### **3. Uma visita ao PNLD e a pesquisa voltada a África nos livros didáticos do Ensino Médio**

O presente capítulo será desenvolvido em duas diferentes subdivisões, que pretendem se complementar. A primeira será referente ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD, o mesmo programa que utilizaremos como base para a escolha dos livros que serão pesquisados após a lei 10.639/03, presentes em seu Guia de Livros Didáticos: Ensino Médio, do ano de 2018. Pretende-se fazer um breve resumo da história do PNLD, desde o início de sua existência, quando ainda não era intitulado desta maneira, utilizando de fontes para as datações, decretos, portarias e resoluções acerca do programa, focando principalmente neste após 1985, quando de fato será criado com o atual nome, passando por suas diferentes configurações ao longo dos anos, começando com os anos iniciais do Ensino Fundamental, logo após integrando anos finais, posteriormente incluindo o Ensino Médio e por último o aprendizado de Jovens e Adultos, conhecido como o EJA.

Para fazer esta análise do PNLD, serão apresentados além de seu desenvolvimento cronológico, mas também seus critérios avaliativos, através da análise de edital do programa, desde seu início, até a forma como se constitui seu guia, para compreender também a transparência do programa ao que deixa claro não apenas seus parâmetros de avaliação, mas também as pessoas que compõem sua equipe no lançamento em questão, os livros escolhidos e também resenhas de cada uma das coleções, tornando o ato de escolha tanto da escola quanto dos educadores mais fácil e mais completo, ao que também dispõe de informações das coleções, não apenas gerais, mas a partir da resenha, mais pontuais. Para que tanto essa cronologia, quanto essa análise seja possível serão utilizados diferentes autores que pesquisaram o PNLD, como também portais *online* voltados ao Ministério da Educação, ou seja, portais governamentais, além de fontes documentais, como editais, decretos, fichas de avaliação etc. Serão apresentados para além dos textos imagens para auxiliar em uma melhor compreensão do funcionamento do PNLD, também como uma maneira de trazer essa transparência de como o programa se desenvolveu.

Na segunda parte onde de fato ocorre a pesquisa central deste trabalho, inicialmente será feita uma breve pesquisa da importância dos livros didáticos agora

não apenas no sistema escolar, mas também como um objeto de pesquisa, vide o papel que ele tem no cotidiano escolar. Posteriormente serão apresentados os três livros referentes ao período anterior a lei 10.639/03, onde serão analisados individualmente e depois brevemente comparados, principalmente seus conteúdos em comum, o que está presente, e como está presente. Após esta análise dos primeiros livros, as coleções que datam o período após a lei 10.639/03 serão estudadas, primeiramente fazendo uma análise do Guia de Livros Didáticos: Ensino Médio de 2018, onde as três coleções estão presentes, para compreender o que esta edição do PNLD demandava no que se refere aos conteúdos voltados a história da África, depois ocorrerá a pesquisa de fato destas obras, da mesma maneira que ocorreu com os livros anteriores a lei. Por último, a análise comparativa compreenderá tanto os livros predecessores a promulgação da lei, quando os que serão lançados após esta. Para melhor desenvolvimento da pesquisa e uma melhor compreensão geral, serão feitas tabelas e utilizadas diversas imagens dos livros analisados, para que também haja uma apresentação gráfica para os leitores, para que compreendam de melhor forma o que levou aos resultados da pesquisa.

### **3.1 O Programa Nacional do Livro e do Material Didático e seu papel na educação brasileira**

Segundo o portal *online*<sup>26</sup> do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, em sua página acerca do histórico do Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD, este programa seria o mais antigo no que diz respeito a distribuição de livros didáticos na rede pública de educação, datando sua criação ainda no ano de 1937, porém com outros nomes ao longo de sua existência, inicialmente pela criação do Instituto Nacional do Livro, através do Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937. Durante seu percurso de existência até a atualidade foram diversos os decretos e mudanças que ocorreram para hoje houvesse de fato o PNLD, como em 1966 com a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático - COLTED, ou em 1971 com a criação do Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental - PLIDEF, este último que em 1985 daria lugar ao PNLD, a partir do

---

<sup>26</sup> Portal FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). Ministério da Educação. Histórico. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico#:~:text=O%20Programa%20Nacional%20do%20Livro,nomes%20e%20formas%20de%20execu%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 12/11/2022.

Decreto-Lei, nº 91.542, de 19 de Agosto de 1985<sup>27</sup>, e é neste programa de fato que esse capítulo irá focar. Inicialmente o PNLD será desenvolvido apenas para as séries iniciais do Ensino Fundamental - naquele período de 1ª a 4ª série, com a universalização da distribuição das obras didáticas a partir do ano de 1995:

Em 1995, com a criação de comissões por área de conhecimento para elaborar critérios de avaliação, discutindo-os com autores e editores, estava iniciada a avaliação sistemática dos livros, sob a denominação de Avaliação Pedagógica. A partir daí, foi estipulado que somente os livros aprovados poderiam ser comprados pelo governo (MANTOVANI, 2009, p.42-43).

O primeiro Guia de Livros Didáticos, utilizados até a atualidade pelo PNLD para tratar sobre as obras disponibilizadas naquela edição vai ser publicado em 1996, a partir das primeiras avaliações de livros submetidos para fazerem parte do programa. Já no ano de 1997, irá publicar de fato seu guia, contando assim com diversos professores e especialistas para avaliação dos materiais enviados pelas editoras, segundo Mantovani (2009, p.44) foram inscritas nesta primeira edição 466 obras - de 1ª a 4ª série, onde 63 foram recomendadas e 42 recomendadas com ressalvas:

O PNLD 1997 foi coordenado pela Secretaria do Ensino Fundamental (SEF) do MEC, e foi nomeado um coordenador para cada área do conhecimento – Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática. Estes, por sua vez, selecionaram professores especialistas para serem os avaliadores (MANTOVANI, 2009, p.43).

No ano de 1998 será lançada a nova edição do PNLD, agora totalmente integrado ao FNDE, mantendo os mesmos critérios avaliativos do lançamento anterior, estes critérios se encontraram presentes desde o início do programa, como escreve Bezerra (2017, p.39), ao que cita o texto “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos: 1ª a 4ª séries”, lançado em 1994, este documento tem diversas divisões, em uma delas são apresentados os consultores das áreas disponibilizadas - Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências - lembrando que História está inclusa neste momentos nos Estudos Sociais, além disto estão subdivididos em capítulos referentes a cada área de ensino os critérios e a análise das obras.

---

<sup>27</sup> Decreto-Lei, nº 91.542, de 19 de Agosto de 1985. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12/11/2022.

Neste momento o PNLD ainda não estava vinculado ao FNDE, mas sim a Fundação de Assistência ao Estudante - FAE, ocorrendo esta futura ligação em 1997, neste mesmo ano em que está se pensando no PNLD de 1998/99, onde ocorre uma nova mudança, a inclusão dos anos finais do Ensino Fundamental - 5ª a 8ª séries, tendo neste momento novos critérios estabelecidos, a partir do seminário ocorrido em junho de 1997 chamado Critérios de Avaliação de Livros Didáticos – 5.ª a 8.ª séries (MANTOVANI, 2009, p.47), onde algumas modificações foram estabelecidas, como por exemplo, a questão que anteriormente os livros que fossem enviados para serem avaliados para fazer parte do programa e não se tornassem parte dos recomendados, apareciam em uma categoria de “não recomendados”, com essa mudança, esta foi retirada (MANTOVANI, 2009, p.47). É também a partir do PNLD de 1999 que a disciplina de história, agora com o programa voltado as séries finais do EF, aparece como parte individual, partindo assim para uma avaliação própria:

Em relação aos livros de História destinados ao segmento de 5ª a 8ª séries, foram realizados três processos consecutivos de avaliação vinculados, respectivamente, aos programas de 1999, 2002 e 2005. Cumpre destacar que houve variações de forma e substância em cada programa. Se, em 1999, cada volume era avaliado de modo unitário e independente frente à coleção [...] tal situação foi alterada a partir do PNLD 2002, quando a unidade básica de avaliação e escolha passou a ser a coleção didática. (MIRANDA; LUCA, 2004, p.127).

Ou seja, as coleções de história que hoje são as utilizadas, aprovadas de forma conjunta pelo PNLD, ainda não existiam desta maneira no ano de 1999, sendo assim cada livro didático referente a um ano do EF poderia ser escrito por diferentes autores e editoras, muitas vezes não seguindo o processo linear hoje visto nas coleções que estabelecem uma certa “ordem cronológica” que se divide em cada um dos anos tanto do Ensino Fundamental, quanto atualmente, no Médio. Miranda e Luca (2004, p.129-130) escrevem que isto alterou de forma substancial a presença da distribuição das editoras no PNLD, visto que, utilizando um gráfico disponibilizado pelas autores, podemos analisar que se em 1999 havia um número de coleções por editoras muito amplo, quase que pelo menos uma coleção por editora, o que muda com essa alteração, e num quadro de 2005 mostra que algumas editoras não tiveram coleções parte do programa, e outras tiveram um terço das enviadas inclusas e outras excluídas (MIRANDA; LUCA, 2004, p.130), as autoras ainda reforçam que essa modificação fez com que ocorressem inclusive fusões entre

editoras. O Ensino Médio vai começar a integrar o PNLD de forma gradual, tendo seus critérios estabelecidos da mesma forma, porém ele tem seu início no ano de 2003:

Pois a distribuição de livros didáticos de todas as disciplinas ao Ensino Médio foi executada, ocorrendo então a criação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD/EM). Na gestão de Luiz Inácio Lula da Silva, no dia 15 de outubro de 2003, data da Resolução nº 38, e da Portaria nº 2.922, datada em 17 de outubro de 2003, foi criado PNLD/EM (SILVA, A., 2018, p.47).

Inicialmente, como apontado anteriormente, o PNLD/EM vai ser implementado de forma gradual, em 2005 tendo sua distribuição nas áreas de português e matemática para todos anos do EM. Posteriormente, história, enquanto disciplina também começa a integrar o PNLD/EM, como fica claro na Portaria nº 907<sup>28</sup>, de 13 de abril de 2006, publicada pelo Diário Oficial da União, onde são apresentados os resultados das avaliações dos livros didáticos submetidos para os componentes curriculares de história e geografia, referentes ao PNLD/EM de 2007, ou seja, do ano posterior a postagem da Portaria. Neste documento são apresentados os títulos recomendados a partir da avaliação de ambas as disciplinas, sendo 18 destes referentes a história e 14 a geografia.

Além do PNLD e do PNLD/EM, outro programa vinculado a estes criado no posteriormente, a partir da Resolução nº 18, de 24 de abril de 2007, é o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos - PNLA, passando, em seguida, mais especificamente em 2009, a ser o PNLD EJA (SILVA, A., 2018, p.50). Os PNLD's, independente de ser voltado aos anos do Ensino Fundamental, Médio ou EJA, seguem critérios de avaliação, tanto eliminatórios quanto de qualificação, que são disponibilizadas nos editais referentes ao ano do PNLD, podem ocorrer mudanças entre os lançamentos. No edital de 2018<sup>29</sup>, por exemplo, alguns pontos estão presentes, entre eles o limite máximo de páginas que devem conter cada livro, o que se difere entre os livros voltados aos estudantes e o Manual do Professor, também há uma divisão por disciplinas, em História, foram estabelecidos 288 páginas nos livros dos estudantes e 388 no Manual do Professor.

---

<sup>28</sup> Portaria nº 907, de 13 de abril de 2006, disciplina de História. Fonte: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/port907\\_pnlem.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/port907_pnlem.pdf)

<sup>29</sup> EDITAL DE CONVOCAÇÃO PARA O PROCESSO DE INSCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DE OBRAS DIDÁTICAS PARA O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO PNLD 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=39561-pnld-2018-edital-pdf&category\\_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=39561-pnld-2018-edital-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 nov. 2022.

Outra questão estabelecida é que as obras devem ser organizadas por ano - por exemplo 1º, 2º e 3º do EM, e em coleções, e cada livro voltado ao estudante deve ter um Manual do Professor referente. No que diz respeito a parte voltada aos princípios dos critérios de avaliação dos livros didáticos, alguns pontos são apresentados, entre eles determinados se voltam as questões étnico-raciais:

1.1.6. promover positivamente a imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, considerando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;

1.1.7. promover positivamente a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural; (BRASIL; MEC, 2015, p.32).

Cada lançamento do PNLD contém um guia dos livros didáticos, tanto do EF quanto do EM, por conta desta pesquisa ser voltada ao Ensino Médio é nele que será o foco, esses guias tem suas subdivisões e seguem uma mesma lógica pré-estabelecida, com possíveis pequenas mudanças em diferentes anos, mas que não alteram sua formação. O Guia utilizado será o de 2018, pois este é o que conta com três coleções que serão utilizadas para pesquisa neste trabalho. Além da capa e das informações iniciais o livro conta inicialmente com duas páginas voltadas a apresentar a equipe responsável pela avaliação deste, entre elas a Comissão Técnica, Coordenação Pedagógica, Avaliadores e também parte da Leitura Crítica, ao total, na equipe do PNLD de 2018, se encontram 106 pessoas envolvidas em diferentes áreas, e 1 instituição responsável pela avaliação, nesta em específico, a Universidade de Sergipe - UFS.

Após essa apresentação inicial da equipe e da questão técnica do guia, se encontra o Sumário, que vai trazer inicialmente o tópico “Por que ler o guia?”, seguido de “A História no Ensino Médio”, os princípios e critérios de avaliação, as coleções aprovadas, as resenhas das coleções e por último a ficha de avaliação e referências. Segundo Silva, A. (2018, p.52) no “Guia do Livro Didático (2008), é apresentado uma estrutura das resenhas que é igual para todas as obras, para facilitar ao professor (a) na escolha da obra que lhe auxiliará por três anos” (SILVA, A., 2018, p.52), ou seja, todo processo, desde a equipe, até os critérios da avaliação e resenhas do material, é exposto para uma melhor compreensão principalmente da instituição de ensino e do educador que irá escolher entre essas obras.

Após essa breve síntese acerca do PNLD, sobre sua história, seu desenvolvimento, os programas vinculados que surgiram posteriormente e a forma que ele avalia os livros didáticos podemos compreender o motivo deste programa ser tão importante no sistema educacional brasileiro, por ser uma maneira de igualar a distribuição e os conteúdos presentes nos livros didáticos, mesmo que esses conteúdos sejam apresentados de forma diversa há um padrão em comum. Todo esse processo que o PNLD passou ao longo dos anos faz pensar a importância dos livros didáticos não apenas como material de apoio, mas também muitas vezes como referência central em uma aula, e com isto ele tem o poder tanto de auxiliar o professorado e os estudantes, quando reutilizar de discursos perigosos que reforçariam cargas e estereótipos que hoje busca-se acabar.

Isto só reforça o papel do PNLD para que os livros didáticos sejam parte da solução, do auxílio e não do problema, visto que, padronizar esses livros, além de fazer com que os conteúdos em comum cheguem em todos os lugares, fazem com que os critérios de avaliação também sejam extremamente valorizados, e com isso, que questões relacionadas as relações étnico-raciais, por exemplo, estejam presentes nas páginas e no desenvolvimento das obras, e mais que isto, a forma como este conteúdos serão representados.

### **3.2 A pesquisa nos livros didáticos de História no Ensino Médio: A História da África presente**

O livro didático constitui a principal fonte de informação impressa e utilizada por grande parte dos professores e dos alunos brasileiros, sobretudo daqueles que tem menor acesso aos bens econômicos e culturais. Nesse sentido, o livro didático tem papel fundamental no processo de escolarização e letramento em nosso país, ocupando na prática muitas vezes o papel de principal referência para a formação e inserção no mundo da escrita (LIMA, E., 2012, p.144).

O livro didático, é, sem dúvidas, o material um dos principais materiais utilizados tanto por parte dos alunos quanto dos professores, desde o planejamento de uma aula até uma avaliação. É inegável seu papel na formação dos estudantes brasileiros, e com isto o livro didático se torna uma fonte de pesquisa rica em informações do período em que ele é utilizado, visto que auxilia a perceber o que naquele momento estava sendo desenvolvido, no que diz respeito aos conteúdos, nas escolas do Brasil, e também como as diversas temáticas abarcadas nestes eram apresentadas, são também uma fonte de apoio precisa para entendermos como as

leis funcionam em atividade, por exemplo, nesta pesquisa, estudando livros anteriores e posteriores a lei 10.639/03, podemos perceber como se dá a implementação desta neste material, e também faz-se perceber como os autores e editoras escolheram tratar de diversos assuntos, se mesmo anteriormente a lei já haviam autores que escolheram por tratar a história da África, por exemplo, de uma forma decolonial, ou se a lei fez com que estas temáticas se tornassem mais presentes. A questão é que hoje, dificilmente, o livro didático não estará presente na realidade escolar dos alunos brasileiros, principalmente com o PNL D, que faz com que estas obras cheguem até estes estudantes, atualizadas, padronizadas e seguindo princípios básicos e critérios.

Porém, como escreve Lima, E. (2012, p.144) é atual a pesquisa através dos livros didáticos, inclusive o autor foca no livro didático em seu texto enquanto um documento histórico, o que leva-nos a trazer o seguinte trecho onde está explicado as duas categorias que se apresentariam na pesquisa a partir dos didáticos:

Choppin (2004) destaca a pesquisa com o livro didático em duas "grandes categorias" A primeira o vê apenas como um "documento histórico" [...]. E a segunda categoria o vê como um "objeto físico". Para Choppin (2004), em uma pesquisa histórica, geralmente as duas categorias estão presentes. (SILVA, A., 2018, p.22).

Nesta pesquisa em questão realmente serão utilizadas as duas categorias, visto que serão analisados livros de décadas atrás e livros mais atuais, para perceber suas representações dentro dos contextos em que estes foram elaborados, tanto temporais, quanto de acontecimentos que ocorreram entre os processos de lançamento das obras, como o PNL D, e a lei 10.639/03. Para a partir disto notar as figuras que envolvem o livro didático, desde autores, editoras, avaliadores e quem recebeu esses livros - alunos e professores.

O foco a partir deste momento será na pesquisa de fato dos livros, inicialmente apresentando-os. É importante frisar alguns dos critérios estabelecidos para a escolha dos conteúdos presentes nos livros: o foco desta pesquisa é a história da África, logo o que será apresentado será voltado a história do continente africano, então mesmo que algum livro apresente a história afro-brasileira, ela não aparecerá nesta pesquisa, pelo enfoque estar voltado a África. Serão analisados os capítulos e subcapítulos com títulos em que a história africana esteja presente, porém, após a análise dos títulos voltamos a África será feito um levantamento

acerca de onde mais a África é citada em capítulos que não são destinados a temática, como por exemplo nos que se voltam a ascensão do fascismo e Segunda Guerra Mundial, pela questão da África, muitas vezes colônia naquele momento dos países envolvidos na guerra. Esses capítulos que não são voltados a história do continente africano não serão de fato analisados como os que tratam da história africana, por na grande maioria dos casos aparecerem como citações soltas em meio a textos que trazem outras narrativas, mas para que possa ser notado onde a África está presente, será criada uma tabela dos conteúdos listados. Há essa preocupação em trazer esse levantamento das citações em outras temáticas, para que haja uma percepção, ainda que breve, de que quais conteúdos não referentes a África, ela aparece.

A seguir, serão apresentados os livros anteriores a lei 10.639/03, a partir de seus dados principais, logo após será feita uma análise da cada, individualmente.

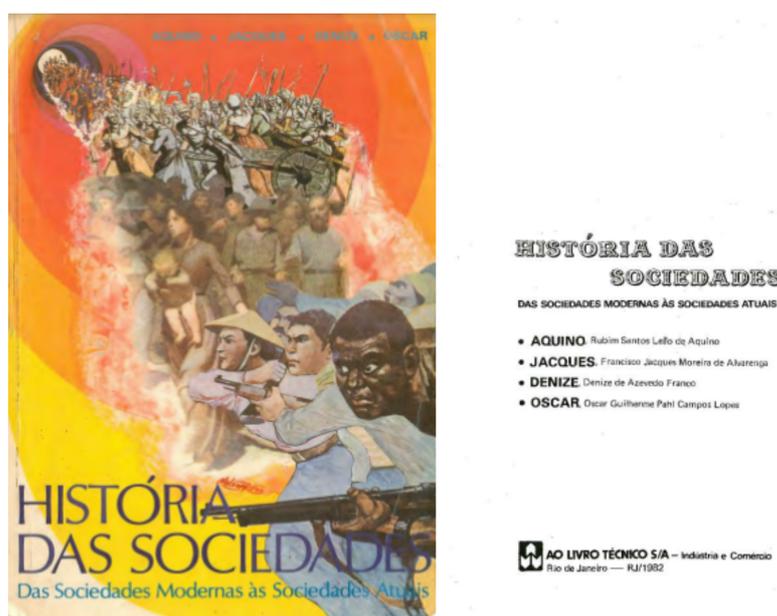


Figura 1 - Capa e Contracapa do livro "História das Sociedades: Das Sociedades Modernas às Sociedades Atuais".

- Título: História das sociedades: Das Sociedades Modernas às Sociedades Atuais;
- Autores: Rubim Santos Leão de Aquino, Francisco Jacques Moreira de Alvarenga, Denize de Azevedo Franco e Oscar Guilherme Pahl Campos Lopes;
- Editora: Ao Livro Técnico S/A;
- Data: 1982;

**Tabela 2: Partes e Unidades analisadas voltadas a África do livro História das sociedades: Das Sociedades Modernas às Sociedades Atuais**

| Partes   | Unidades analisadas   |
|--|---|
| <b>Parte III - Crises e Revolução.</b>         | <b>Unidade I - O imperialismo é filho da industrialização. O auge da da hegemonia européia.</b><br>1.3 - A expansão imperialista e colonialista;<br>1.4 - A Partilha da África.<br><b>Quadro sincrônico (1870-1945).</b>  |
| <b>Parte IV - Neocapitalismo e Socialismo.</b> | <b>Unidade IV - Todos os povos têm o direito de viver e de ser livres. A Descolonização da África e da Ásia.</b><br>4.1 - Noções Gerais<br>4.2 - A Descolonização e seus problemas;<br>4.3 - A Descolonização da África.<br><b>Quadro sincrônico (1945-1977).</b> |

No livro de Aquino (et al., 1982), as únicas unidades de fato focadas em África são o capítulo IV da Unidade I, presente na Parte III, chamado “A Partilha da África”, e a número IV, a Parte IV, chamada “Todos os povos têm o direito de viver e de ser livres. A Descolonização da África e da Ásia”, porém ainda assim essas unidades ainda são divididas com outras temáticas, focadas também na Ásia, ou no imperialismo como um todo a, o que ocorre ao longos das Partes e Unidades, são citações acerca da África em capítulos que apontam para outras temáticas, normalmente essas citações são muito breves, em poucas páginas e se correlacionam com outros assuntos. Outro ponto que a África aparece são nos Quadros Sincrônicos das Partes III e IV, onde uma das colunas das tabelas é voltada para os acontecimentos no continente africano no espaço de tempo delimitado ali.

Na referente a 1.4 da Unidade III, o foco se dá em África de fato, pela primeira vez, focando na Partilha da África no período imperialista. Inicialmente o texto começa com uma contextualização temporal de como a África era vista pelos Europeus na questão comercial, citando que inicialmente era um local de fornecimentos de produtos exóticos e de escravizados, o livro ainda utiliza a expressão “escravos”, hoje sendo cada vez mais deixada de lado, pela sua

conotação negativa, que resume pessoas que foram escravizadas ao papel de escravo. Ao tratar sobre o processo de mudança econômica com a Revolução Industrial, cita que a África muda de papel sendo vista pela Europa “como mercado abastecedor de matérias-primas e consumidor de produtos industriais” (AQUINO et al., 1982, p.213), a partir do século XIX, focando posteriormente na sua segunda metade, com o capitalismo cada vez mais forte e a mineração em foco a África se torna um local onde há um maior investimento de capitais.

Logo após foca na Conferência de Berlim (1884-1885), onde há de fato a partilha do continente, em que há uma ocupação dos territórios africanos por parte dos Europeus. Ao longo do texto os autores trazem diversas explicações acerca da Conferência de Berlim, informações básicas sobre o evento e citou duas das decisões tomadas durante o acontecimento. Entre o texto voltado a conferência há a presença de uma imagem do mapa da África no início do século XIX (anterior a Partilha), mostrando os locais naquele momento sob domínio europeu.

Há a partir deste momento uma subdivisão de títulos focando em territórios específicos africanos, começando com a África do Sul, citando o interesse dos ingleses e sua tomada de território em locais africanos, citando as Republicas do Transvaal e de Orange, fundada por africanos brancos, descendentes de holandeses, estes chamados de böers, citando a resistência destas populações a exploração inglesa em suas minas, apontando para a Guerra dos Böers (1899-1902), onde a Inglaterra sai vitoriosa, anexando as repúblicas, formando a União Sul-Africana. Além disto são citados outros territórios anexados e também a ocupação francesa em Madagascar.

O texto se volta para a África do Norte, citando a forte influência do Islã na região e sua integralização ao Império Otomano, posteriormente apontando o início da presença européia, com a França tomando Argélia enquanto as regiões do Egito, Tunísia e Marrocos eram anexadas por ingleses, italianos e alemães, nesta ordem. A escrita se volta para como cada metrópole se envolveu na colônia, citando acontecimento, como a criação do Canal de Suez, no Egito, sob empréstimo francês e inglês, e a criação de dívidas do Egito para com estes, fazendo com que se tornasse muito “dependente” destes dois países, culminando na revolta nacionalista de Arabi Paxá, tornando a França afastada do Egito e um domínio maior inglês

através de um sistema de protetorado. O texto traz informações, contextualizando o leitor temporalmente, citando acontecimentos distintos, relacionando inclusive a acontecimentos ocorridos na Europa, que afetaram essa partilha colonial, posteriormente ao Egito também tratando da Tunísia, Marrocos e outros locais citados de forma mais breve. O texto é mais longo principalmente ao referenciar o Marrocos, pelos diversos acontecimentos que se desenvolveram nele, principalmente a disputa entre França e Alemanha pelo território.

O terceiro subtítulo traz no seu início uma imagem do combate de Daomé. O texto se inicia tratando da diversa populacional nesta área do continente africano, focando em “instituições políticas e sociais (tribos de caçadores e coletores) ou complexas (incluindo chefados e Estados organizados, que possuíam aldeias, povoados e pequenas cidades)” (AQUINO et al., 1982, p.217), também citando as diferenças de crenças nos locais, tanto animistas, islâmicas e cristã. Os autores então focam em uma divisão dos acontecimento na África Oriental, citando por exemplo, a resistência muçulmana no Sudão, encontrada pelos ingleses, ou o reconhecimento por parte da Itália da independência da Etiópia, após esta última sair vitoriosa em Ádua. Ao tornar o foco a África Ocidental e Equatorial, o texto cita a forte dominação francesa nos territórios, agrupando-os, e formando o que os autores chamam de um bloco contínuo de dominação. Também cita o estabelecimento de ingleses e alemães em outros território deste espaço. Por último há a foto de um mapa agora da África no início do século XX, após a partilha.

O último subtítulo voltado a África é referente as consequências da colonização, trazendo inicialmente a seguinte citação:

"Antes do aparecimento dos europeus, todos os habitantes nativos do Território eram economicamente auto-suficientes (...) Cada família banta produzia sua alimentação, plantando e criando gado; também construía as próprias cabanas e fazia a maioria de suas roupas e utensílios domesticos (...) Desde a vinda dos europeus, essa antiga auto-suficiência se desmoronou" (WOODIS, J., África, as Raízes da Revolta, Zahar Editores, pag. 25).

Logo após a citação inicial os autores continuaram trazendo outra citação, posteriormente, antes de mais texto por parte deles, trazendo novas referências de autores e obras, focando na destruição por parte dos europeus das tradições africanas, de suas estruturas sociais, culturais e econômicas, focando no foco da produção para a exportação, trazendo que o que os europeus tinham como ideia era

tornar essas populações africanas dependentes de seus colonizadores, confiscando terras, fazendo uma imposição de impostos individuais assim como confinamentos das populações nativas africanas, deixando claro que mesmo que tenham modernizado portos, por exemplo, toda intenção estava voltada a manter esse contato do continente com a metrópole, principalmente para o comércio.

Por último na Parte III é presente o Quadro Sincrônico de 1870 até 1945, subdividindo a tabela em continentes, apontando acontecimentos que ocorreram nestes ao longos do recorte temporal presente no quadro, entre os continentes presentes está a África, são no total quatro páginas de tabela, onde aqui será apresentada um recorte das partes referentes a África apenas para melhor visualização de seu funcionamento e dos eventos presentes:

| ÁFRICA   | ÁFRICA  | ÁFRICA                                       | ÁFRICA                                      |
|--|---|--|---|
| — Protetorado francês na Tunísia (1881)                          | — Etiópia derrota a Itália em Adua (1896)                 | — Alemanha: expulsa da África (1919)         | — Derrota do Afrika Korps na Tunísia (1943) |
| — Protetorado inglês no Egito (1882)                             | — Incidente de Fachoda (1898)                             | — Independência do Egito (1922)              |   |
| — Protetorado alemão no Togo, Camerum e Sudoeste Africano (1884) | — Guerra dos Boers (1899-1902)                            |  | — Conferência do Cairo (1943)               |
| — Criação da África Oriental Alemã (1885)                        | — Criação da África Ocidental Francesa (1904)             | — Conquista da Etiópia pela Itália (1936)    |   |
| — Conquista da Eritréia pela Itália (1887-1890)                  | — As crises marroquinas (1905-1912)                       | — Desembarque dos Aliados no Marrocos (1942) |   |
| — Conquista da Somália pela Itália (1889)                        | — Criação da África Equatorial Francesa (1910)            |  | — Independência da Líbia (1945)             |
| — Anexação de Madagascar pela França (1895-1896)                 | — Guerra Ítalo-Turca: a Itália obteve a Líbia (1911-1912) |  |   |

Figura 2 - Colunas referentes a África no Quadro Sincrônico (1870-1945). Páginas: 308, 309, 310 e 311.

A Unidade IV é onde a África vai receber a sua maior atenção no livro, até mais que no capítulo relacionado a sua partilha pelo neocolonialismo, pois agora vai tratar da descolonização deste continente, apesar de que ainda não é um capítulo voltado totalmente a África, também há uma subdivisão com a Ásia. Na Parte 1, onde se iniciam as noções gerais do texto, onde este se inicia com a seguinte pergunta “Você concorda com essa ideia?”, referente ao título da unidade “Todos os povos têm o direito de viver e de ser livres. A Descolonização da África e da Ásia”, e essa é uma parte interessante do livro e necessária de ser pontuada, sua conversa constante com o leitor, o texto dialoga em vários momentos com quem está lendo, em todas suas unidades, em alguns momentos parte de um viés mais conteudista, porém no geral, principalmente nas noções gerais, ele visa um diálogo. Bom, na continuação da sua questão, o texto complementa que foi “acreditando nela que os países afro-asiáticos procuraram obter sua independência” (AQUINO et al., 1982,

p.352). A continuação se dá a partir da explicação do processo que esses locais passaram através do colonialismo e depois, a partir de 1945, as lutas por independência e a descolonização dos territórios. O texto mais uma vez pergunta ao leitor algo, agora sendo como esses continentes conseguiriam essa libertação, então traz um ponto muito interessante que é a destruição do “mito da superioridade racial do homem branco” (AQUINO et al., 1982, p.352), e é muito relevante trazer essa questão, de ir contra as ideias eugenistas muito presentes em diversos âmbitos das sociedades por muito tempo, inclusive na historiografia e também nas ciências, é muito importante trazer essa discussão, e é muito intrigante ver ela em um livro lançado 21 anos antes da lei 10.639/03, é uma escolha dos autores trazer esses apontamentos, além de trazer a história africana, também demonstrar o que o colonialismo, mesmo após o período colonial, continuou perpetuando nas sociedades, através do racismo no geral. O texto aponta a crise de 1929 e com isso o fim dos impérios coloniais como parte da destruição deste mito, trazendo o seguinte trecho em seguida. A unidade também traz nomes de frentes de libertação, como Samora Machel, de Moçambique, procurando nomear pessoas que participaram destes processos de independência, trazendo citações destas personalidades, há uma busca por ensinar a história africana a partir de um olhar africano, enquanto protagonistas de sua história, o que foi negado por muitos anos pelo pensamento colonial seguiu sendo perpetuado mesmo após o fim de seu sistema.

O livro continua conversando com o leitor, referenciando unidades anteriores, ou apontando o que foi apresentado, tratando sobre a libertação como um todo, principalmente na luta que prossegue por uma total independência econômica destes territórios que foram colonizados, por uma liberdade plena. Ao escrever acerca da força luta pela libertação nacional de países africanos, o livro cita Agostinho Neto, da Frente de Libertação da Angola, e também poeta, ao que traz um de seus poemas, onde a primeira estrofe diz:

O choro durante séculos / nos seus olhos traidores pela servidão dos homens / no desejo alimentado entre ambições de lufadas românticas / nos batuques choro de África / nas fogueiras choro de África / nos sorrisos choro de África / nos sarcasmos no trabalho choro de África (NETO, 1976, p.28-29 *apud* AQUINO et al., 1982, p.354).

Na parte 2.1, chamada “A Descolonização e seus problemas”, o ar é mais conteudista inicialmente, trazendo citações de diferentes autores ao que, inicialmente, aponta para o que seria a Descolonização e em qual período ela se daria e de que forma, quais maneiras foram presentes nestes processos, partindo então para uma explicação do fato processo de colonização destes ambientes, e mais uma vez trazendo eventos que foram importantes para o fim do colonialismo, já citados anteriormente. Também traz no texto a questão dos movimentos democráticos terem tomado força e de luta contra o fascismo, e também do papel da URSS e dos Estados Unidos da América incentivarem durante a Guerra Fria esses movimentos. O texto então continua trazendo apontamentos gerais dos aspectos fundamentais da descolonização, citações de combatentes dos movimentos de libertação.

Na parte 2.3 da chamada “A Descolonização da África” é a unidade de fato voltada a África, além da referente a sua partilha, iniciando com um contexto em que surgem associações de ajuda mútua em 1930, que viriam alguns a tornar-se partidos políticos e sindicatos posteriormente. Posteriormente vai citar algumas políticas inglesas que privilegiavam os colonos brancos africanos, principalmente politicamente, mesmo que fossem uma minoria no continente, o que gerou muita revolta nas populações negras da África, favorecendo ainda mais o momento para o início dos movimentos de libertação. Então cita diversas revoltas que ocorreram no continente, frente a repressão das metrópoles, entre estas em Gana (1949), por exemplo. Traz os países e as datações das revoltas, além de apontar o enfraquecimento de França e Inglaterra. Outro ponto interessante no texto é que este trará nomes de diversos líderes africanos, não apenas dos países que ocorreram revoltas, mas de personagens importantes destes processos, como do pan-africanista Jomo Kenyatta no Quênia, além de outros voltados a outras teorias políticas, como socialistas. Depois o texto foca no Pan-Africanismo, o que seria ele, onde ele surgiu, quem foram os primeiros pensadores pan-africanista, ao que cita Du Bois, os eventos organizados voltados a esta teoria, e suas defesas e denúncias. Também foca nas tentativas reagrupar os novos Estados africanos, o que eles ao citar alguns, aconteceu mesmo que não de forma total ou definitiva. Há na página uma imagem do cartaz comemorativo da fundação da Organização da Unidade Africana.

Traz também o conceito de “negritude”, que vai ser formulada por Aimé Césaire, e sua futura teorização. É muito notável essa busca por trazer o que foi o pan-africanismo, e também posteriormente o que foi o Socialismo Espiritualista de Julius Nyerere na Tanzânia. Após essa apresentação há um quadro demonstrando que todos países africanos, exceto Namíbia e Saara Espanhol, se tornaram independentes naquele momento, juntando-se a alguns que já eram, como o Egito.

Posteriormente o texto trata um pouco deste período pós-independência, citando revoltas internas, como uma guerra civil na Angola, entre diferentes grupos, assim como também aponta a forma como países africanos, agora independente, enfrentaram obstáculos por conta do que os autores chamam de herança colonial, principalmente na questão das fronteiras, feitas de forma tardia e que atendiam aos interesses coloniais, e da diversidade de grupos étnicos nesses locais, o que muitas vezes foi algo que gerou algumas rivalidades, que dificultavam as relações nos territórios. Cita inclusive conflitos ocorridos por conta disto, em diversos lugares, como na Nigéria e no Zaire, citando muitos dos grupos étnicos que coexistem nestes locais e que partiam de diferentes vieses políticos, muitos destes fomentados pelos antigos colonizadores, que tinham interesses em continuar a exploração principalmente na mineração na África. Também cita neste momento as políticas segregacionistas que os brancos que viviam em África começaram a adotar, a grande maioria contrária aos movimentos de independência, chegando até o período do *Apartheid*. Há também neste momento, uma divisão de África entre os blocos capitalista e socialista, apontando traços da sua política em um momento mais contemporâneo., apresentando um mapa do continente africano após a independência.

Por último, a última parte do livro, sua quarta parte, apresenta um Quadro Sincrônico novamente porém dos anos de 1945 à 1977, o foco será nas colunas que representam a África, assim como no anterior.

| ÁFRICA  | ÁFRICA  | ÁFRICA  | ÁFRICA  |
|---|---|---|---|
| — Criação da União Democrática Africana: primeiro grande partido da África Negra (1946) | — Egito: Nasser na Presidência (1954-1970)  | — Independência de Burundi, Ruanda e Uganda (1962)                      | — Líbia: torna-se República sob a Presidência do Coronel Kadhafi (1970) |
| — África do Sul: início do "Apartheid" (1948)   | — Egito: nacionalização do Canal e Guerra de Suez (1956)  | — Conferência de Adis-Abeba: criação da OUA (1963)                      | — Congo: proclamação da República Popular (1970)                        |
| — Gana: fundação do Partido da Convenção do Povo (1949)                                 | — Independência do Sudão, da Tunísia e do Marrocos (1956)   | — Tanzânia: resultante da união de Tanganica e Zanzibar (1964)          | — Independência da Guiné-Bissau (1973)                                  |
| — Independência da Líbia (1951)   | — Independência de Gana, ex-Costa do Ouro (1957)  | — Argélia: deposição de Ben Bella (1965)                                | — Independência de Angola e Moçambique (1975)                           |
| — Quênia: revolta dos Mau-Mau (1952-1954)   | — Crise do Congo (1960-1965)  | — Independência de Gâmbia e da Rodésia do Sul (1965)                    | — Etiópia: proclamação da República (1975)                              |
| — Egito: proclamação da República (1953)  | — Independência do Alto Volta, Camerun, Chade, Congo-Brazzaville, Costa do Marfim, Gabão, Madagascar, Mauritânia, Mali, Níger, Nigéria, República Centro-Africana, Senegal, Somália, Zaire (ex-Congo Belga) e Togo (1960) | — Gana: deposição de Nkrumah (1966)                                     |   |
| — Argélia: a guerra de libertação (1954-1962)   | — Independência da África do Sul, Serra Leoa e Tanzânia (1961)  | — Independência do Daomé e de Botswana (1967)                           |   |
|   | — Independência da Argélia reconhecida nos Acordos de Evian (1962)  | — Basutolândia: independente com o nome de Lesoto (1967)                |   |
|   |   | — Guerra de Biafra na Nigéria (1967-1970)                               |   |
|   |   | — Independência da Guiné Espanhola, Ilhas Maurício e Suazilândia (1968) |   |

Figura 3 - Colunas referentes a África no Quadro Sincrônico (1945-1977). Páginas: 388, 389, 390 e 391.

Ao final da obra é disponibilizada a bibliografia, para consulta dos leitores. É importante salientar que este livro é indicado para todos os anos do Ensino Médio, por isso ele traz conteúdos que nas futuras coleções são divididos por anos, logo é uma obra mais extensa, mais textual, menos imagética, também pela questão temporal, por ser lançado na década de 1980, onde a questão de imagens nos livros não eram tão presentes, inclusive todas imagens que aparecem nos capítulos referentes a África de fato estão postadas neste trabalho. No geral o livro é surpreendente pela forma como ele traz assuntos relacionados a África num período mais antigo a lei 10.639/03, nas unidades focadas na temática africana, é muito interessante notar as escolhas feitas, por trazer nomes de pessoas importantes na luta africana, partes da cultura africana, como o poema de Agostinho Neto, questões como o pan-africanismo ou também o socialismo na África.

Porém ainda assim não há um foco tão forte em África, além destas duas subdivisões, ela aparece citada em outros momentos, mas são representações breves, e em meio a outros assuntos, citações que eram deveras necessárias. Então, há uma falta de mais representação de África em outros períodos no livro, porém onde ela aparece, ela é muito bem desenvolvida, e além disto, parte de um texto que entrosa com o leitor, além da busca por trazer representações em imagens, mapas, tabelas etc; em um momento onde não era tão fácil quanto hoje.

**Tabela 3: Partes em que África é citada - porém não são voltados a ela no livro História das sociedades: Das Sociedades Modernas às Sociedades Atuais**

| Parte                                   | Unidades ou Páginas escolhidas   |
|---|--|
| Parte I - Terras ou dinheiro?           | <p><b>Unidade I - Cristãos e especiarias. A expansão marítima e comercial.</b><br/>           1.3 - A expansão portuguesa;<br/>           1.4 - A expansão espanhola;<br/>           1.6 - A prepotência holandesa.</p> <p><b>Unidade III - Abundância de ouro e prata é a riqueza de um país. O Mercantilismo.</b><br/>           3.4 - As políticas mercantilistas da França e da Inglaterra.</p>  |
| Parte III - Crises e Revolução.         | <p><b>Unidade III - A estrela perdeu seu brilho... A Primeira Guerra Mundial: o declínio da Europa.</b><br/>           Citações acerca de África nas páginas: 237, 238 e 248.</p> <p><b>Unidade VII - Crer, Obedecer, Combater. Os fascismos do entre-guerras.</b><br/>           Citação acerca de África na página 287.</p> <p><b>Unidade VIII - Esta Guerra é a continuação da anterior. A Segunda Guerra Mundial (1939-1945).</b><br/>           Citações acerca de África nas páginas: 295, 299, 300, 301, 304 e 306.</p> |
| Parte IV - Neocapitalismo e Socialismo. | <p><b>Unidade II - No caminho do socialismo... O Bloco Socialista.</b><br/>           Citações referentes a África nas páginas: 333 e 334.</p> <p><b>Unidade III - A oposição entre o capitalismo e o comunismo. Da Guerra Fria à Coexistência Pacífica.</b><br/>           Citações referentes a África nas páginas: 347 e 348.</p>   |



Figura 4 - Capa e Contracapa do livro “História Moderna e Contemporânea”.

- Título: História Moderna e Contemporânea;
- Autor: José Jobson Arruda;
- Editora: Editora Ática;
- Data: 1979;

**Tabela 4: Partes e Unidades analisadas do livro História Moderna e Contemporânea**

| Partes   | Unidades Analisadas                                 |
|--|---|
| <b>Parte V - A industrialização no século XIX e o novo colonialismo.</b> | <b>Unidade IV - A Partilha Afro-Asiática.</b>       |
| <b>Parte IX - O mundo contemporâneo.</b>                                 | <b>Unidade I - A descolonização: África e Ásia.</b> |

O livro de Arruda (1979), chamado História Moderna e Contemporânea vai incluir um espaço de tempo que se inicia desde o momento da transição do feudalismo para o sistema capitalista até o mundo contemporâneo, focando até os anos de 1970. São algumas as vezes em que o continente Africano é citado no texto da obra, porém, assim como no livro anterior, são citações muito breves, normalmente em meio a escritos voltados a outros assuntos, um exemplo para se utilizar é o da Parte I, Unidade II, que trata da expansão comercial, esse momento

da historiografia é onde comumente a África aparece de alguma forma a partir de alguma citação, porém isso não necessariamente a coloca nem como uma parte daquele capítulo, nem um apêndice, mas sim como uma parte necessária para explicar acerca de outro conteúdo, voltando a Unidade II é o que podemos analisar na página 20, onde ao tratar de como se deu a expansão portuguesa, é citado que no período que os burgueses a promoveram, eram mais “pacíficas”, e neste momento é citado que normalmente aconteciam no Norte da África para conquistar as cidades muçulmanas, e acaba neste momento uma das citações de África no capítulo, ela não é desenvolvida, não há nem um subtítulo que se volte ao papel da África nesse momento expansionista, mas sim ela faz parte de uma informação para enriquecer um texto voltado a outro conteúdo,

Os dois capítulos de fato que serão focados em África são os voltados a um período mais contemporâneo, tanto com a Partilha Afro-Asiática, quanto posteriormente com a descolonização desses continentes. É importante notar que normalmente quando essa temática emerge, do período neocolonialista e do processo descolonial, África e Ásia estão sempre apresentados num mesmo título, tanto no livro de Aquino (et al., 1982), quanto nos próximos livros analisados essa é uma frequência, mesmo que hajam outros capítulos voltados apenas a África, não é o que acontece com os que desenvolvem estes tópicos. Por serem processos que vão ocorrer de forma semelhante, neste momento, África e Ásia estão sempre nesses mesmos capítulos, a separação entre os temas fica por conta dos subcapítulos ou subtítulos. Isso não necessariamente parte de um lugar e críticas, apesar de notar e apontar que África, por ter um espaço reduzido de conteúdos voltados a ela no livro, ainda sim, é uma divisão por eventos que ocorreram em um espaço de tempo, voltando a expansão marítima, tanto a portuguesa quanto a espanhola vão aparecer sob um mesmo capítulo, porém estas, principalmente Portuga, vão ter capítulos mais voltados a ela ao longo da obra.

A Unidade IV - A Partilha Afro-Asiática, vai fazer de um título voltado ao período de industrialização e novo colonialismo, sendo um dos quatro subtítulos presentes no capítulo, a divisão entre em quais páginas seriam desenvolvidas as partes de África e Ásia não fica claro no sumário/índice. O capítulo vai se iniciar a partir de uma Introdução acerca da temática, assim como o primeiro livro analisado, este, que é de 1979, ou seja, antecessor ao de Aquino (et, al., 1982), também busca

trazer imagens em suas páginas, ainda que não como nos livros atuais, para o período em que foi lançado, ele traz essa parte imagética, mais gráfica, o que facilita por vezes a compreender os assuntos, com mapas, por exemplo. O livro de Arruda (1979) vai ser de fato mais conteudista, diferente do anterior, ele não vai procurar ter um texto tão dialogado com o leitor, ou de uma visão mais firme dos autores em até mostrar seus próprios “pontos de vista” com os assuntos abordados, a busca desta obra é realmente por trazer fatos e acontecimentos que ocorreram, com citações de locais e datas, com imagens para representações, e com textos voltados a expôr o conteúdo.

Na parte destinada a introdução o autor inicia explicando o contexto histórico e econômico que, principalmente, a Europa estava vivendo neste momento, com a “corrida colonial”, com locais que antes mantinham comércio, no caso África e Ásia, apontando a emergência de outras potências coloniais que surgiram além de Portugal e Espanha que por muito tempo tiveram uma hegemonia na expansão marítima. Então o autor começa a citar os primeiros passos dessa tomada colonial, citando a tomada de Argélia pela França em 1830, e logo depois apontando outros países que também foram colonizando outros espaços destes continentes. Depois há um subtítulo voltado a demonstrar as diferenças entre o colonialismo do século XVI e do século XIX, focando a apontar a mudança da forma econômica, naquele momento tendo sua transição para um sistema industrial, onde as fábricas tomaram espaços na Europa, focando que se antes o colonialismo tinha América como foco, agora África e Ásia estavam nele. Nesta mesma página há uma imagem que representa as fábricas das cidades europeias, porém como o foco aqui é no conteúdo voltado a África, as imagens que serão trazidas também serão as referentes a ela. Também citam razões políticas, de fortalecimento militar, e religiosas, para esse processo neocolonial, com ideias de converter e “civilizar”, segundo eles, populações presentes nestes continentes.

O próximo subtítulo é chamado de “A partilha colonial”, e se inicia citando as primeiras invasões e tomadas no continente africano, citando a França e criação da Associação Internacional Africana e o Grupo de Estudos do Alto Congo, por Leopoldo II, da Bélgica, por seus interesses econômicos em África. Há então a citação dos diversos países que entraram na corrida colonial e suas tomadas de

territórios, como a Alemanha em Camarões ou os Ingleses no Egito e na Nigéria, há também uma imagem do mapa da África anterior a Primeira Guerra Mundial:

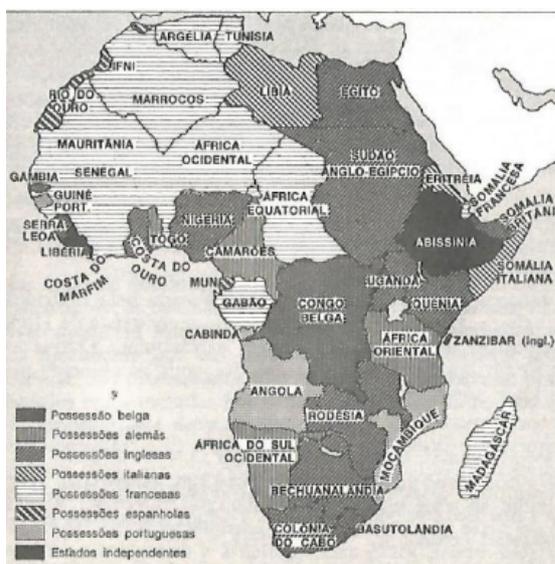


Figura 5 - Mapa da África às vésperas da Primeira Guerra Mundial. Página: 247.

Também, ao final deste subtítulo é apontada a Conferência de Berlim (1884-1885) como o “ponto de partida” desse processo da corrida colonial. Depois, o próximo título que foca em África é o que corresponde as características da administração colonial, onde o texto vai explicar os tipos de administração nas diferentes colônias, como as colônias e o protetorado na França ou a variedade administrativa nas colônias inglesas. E por último vai se voltar política econômica entre colônia e metrópole, citando políticas liberais ou tarifárias, a relação colonial, onde as colônias só poderiam ter indústrias extrativistas, assim como seu comércio voltado e privilegiando sempre sua metrópole.

Por último vai haver a citação de um documento de um colonialista francês em que escreve sobre as razões da expansão europeia. Por último há pequena tabela de datas e os fatos chamados essenciais, e um resumo do capítulo.

Na Unidade I da Parte IX, há o título da “A Descolonização: África e Ásia”, que se incia no mesmo formato do anterior, com uma Introdução, focando nos movimentos nacionais que vão surgir pós Segunda Guerra Mundial, também com a emergência da ONU e da Guerra Fria, principalmente com as disputas dos blocos capitalista e socialista.



Figura 6 - Modo de vida de populações originárias africanas. Página: 390.

Na imagem acima o título da foto no livro de Arruda (1979, p.390) é um pouco problemático, tanto por chamar de “primitivismo” do modo de vida quanto por utilizar “tribo” indígena africana, termo que está sendo desconsiderado atualmente por muitas populações indígenas, porém era 1979, e no período eram termos muito utilizados, então não dá para ser anacrônico na forma de analisar, porém acredito que podemos adaptar a atualidade, modificando o título da figura ao postá-la aqui. Depois torna para o título “Descolonização”, onde foca de fato nesse processo, de seu inícios, das independências dos povos africanos - e asiáticos, assim como a forma que se deu as independências, esse texto assim como o anterior também é deveras conteudista e busca apenas trazer as datações e acontecimentos do período. Ao fim deste subcapítulo há uma imagem da Conferência de Brazzaville (1944).

Ao tratar das novas nações em um novo título, trata do nacionalismo africano, o apoio da URSS e da China para muitos destes países na luta de libertação, a questão do surgimento do *apartheid*. Neste capítulo também há um documento, no caso, de quais foram as decisões da Conferência de Bandung (1955) e depois há um resumo do capítulo.

Esta obra tem análise parecida com a anterior no que diz respeito a falta de capítulos voltadas a África, porém também nos que se propõe desenvolvê-la há um cuidado ao trazer os acontecimentos nos locais, porém é um conteúdo mais voltado apenas a exposição dos fatos, apenas a trazer datas, nomes, locais. Não tem a

mesma busca em ofertar um olhar sob África a partir de África, como no livro de Aquino (et al., 1982), não traz nomes de figuras africanas da luta por independência, ou até mesmo as ideologias destes grupos - apenas quando cita a divisão entre o bloco socialista e capitalista. Então há uma apresentação dos eventos ocorridos neste momento, busca trazer imagens para correlacionar com o texto e é desenvolve muito bem as explicações, mas não vai além dessa exposição dos fatos, e de trazer apenas o que julgou muito “necessário”, sem mais grandes informações.

**Tabela 5: Partes em que África é citada - porém não são voltados a ela no livro História Moderna e Contemporânea**

| <b>Parte</b>   | <b>Unidades ou Páginas escolhidas</b>  |
|--|--|
| <b>Parte I - Início dos Tempos Modernos.</b>                             | <b>Unidade II - Expansão Comercial.</b><br>Citações acerca de África nas páginas: 17, 20, 21 e 27.   |
| <b>Parte V - A industrialização no século XIX e o novo colonialismo.</b> | <b>Unidade III - A Era Vitoriana.</b><br>Citações acerca de África nas páginas: 240 e 241.   |
| <b>Parte VI - A Grande Guerra.</b>                                       | <b>Unidade II - O conflito europeu e mundial.</b><br>Citações acerca de África nas páginas: 265 e 267.   |
| <b>Parte VIII - A Segunda Guerra Mundial.</b>                            | <b>Unidade I - O conflito mundial e as novas condições internacionais.</b><br>Citações acerca de África nas páginas: 348, 352, 353, 355, 360, 364.<br><b>Unidade II - Reconstrução da Europa - ONU - Guerra Fria.</b><br>Citações acerca de África nas páginas: 365 e 373.   |
| <b>Parte IX - O mundo contemporâneo.</b>                                 | <b>Unidade II - Tendências do mundo atual.</b><br>Citação acerca de África na página: 399.<br><b>Unidade IV - O Brasil Moderno.</b><br>Citação acerca de África na página: 416.<br><b>Unidade V - A década dos anos 60.</b><br>Citações acerca de África nas páginas: 417, 418 e 419.<br><b>Unidade VI - Os primeiros anos 70.</b> |

|  |   |
|--|---|
|  | Citações acerca de África nas páginas: 423 e 426. |
|--|---|



Figura 7 - Capa e Contracapa do livro “História Antiga e Medieval”.

- Título: História Antiga e Medieval;
- Autor: José Jobson Arruda;
- Editora: Editora Ática;
- Data: 1985;

**Tabela 6: Partes e Unidades analisadas voltadas a África do História Antiga e Medieval**

| Parte                              | Unidades ou Páginas escolhidas   |
|------------------------------------|--|
| Parte II - A Antiguidade Oriental. | Unidade I - O Egito: evolução política e organização econômica.<br>Unidade II - O Egito: a organização social, religiosa e cultural. |

O livro História Antiga e Medieval de Arruda (1985) vai ser o último analisados das obras anteriores a lei 10.639/03, e também o último a ser pesquisado de forma individual, pois os próximos serão feitas análises a partir das coleções, pois até agora os livros analisados não apresentaram uma divisão anual forte como os atuais, sendo assim os conteúdos se misturam de certa forma. De todos livros

anteriores a lei examinados, este talvez seja o que mais “falhou” ao trazer África nas suas páginas, pois o continente de fato só aparece em forma de capítulo uma Parte, destinada a Antiguidade Oriental e o foco é apenas em Egito, não se escreve sobre a Antiguidade Africana como um todo, e no que é citado é muito pouco referido, mesmo na Unidade destinada a Pré-História, que inicialmente pensei que a África estaria mais presente, por ser o continente berço da vida humana, ela é muito pouco apontada, apenas em quatro páginas, de forma muito rápida, em uma citação breve em meio a tantas outras. Posteriormente, ao longo dos outros capítulos que aparece, ela é indicada em apenas sete páginas diferentes.

Focando nos subcapítulos referentes ao Egito, a primeira unidade se chama “O Egito: evolução política e organização econômica” e se inicia numa configuração parecia com a outra obra de Arruda (1979) anterior, começando com uma Introdução, muito breve, onde explica o que a será desenvolvido na unidade, e escreve que tratará apenas dos povos do Oriente Médio nesta unidade. Logo após há um pequeno subcapítulo que trata dos aspectos geográficos destas regiões, citando o desenvolvimento agrícola das populações do Egito Antigo. Passa a um novo subcapítulo chamado “O Egito Antigo”, onde começa a desenvolver um texto sobre a região de fato, um ponto interessante, é que no início deste subcapítulo o autor deixa claro que o Egito faz parte do continente africano, logo após começa a desenvolver um novo subcapítulo sobre a natureza do local, citando a importância do Rio Nilo, sobre as enchentes e sobre o desenvolvimento da prática da agricultura. Há também uma imagem em mapa representando as cheias no Rio Nilo.

Também trata do ciclo de vida egípcio através do ciclo de cheias do Nilo, a questão de todo seu desenvolvimento de agricultura, de pesca e transporte. Por último fala da divisão entre o Alto e o Baixo Egito a partir do Rio Nilo. Posteriormente vai indicar um novo subcapítulo sobre a vida humana no Egito, suas populações, as origens desta, desde o período chamado pré-histórico, suas idas e vindas, até o momento em que se estabeleceram no local. Logo após trata das informações sobre o Egito, suas fontes, como os hieróglifos, o tempo até serem traduzidos. Entre outras informações. Em seguida faz a divisão política desenvolvida no Egito Antigo, utilizando um breve texto e uma imagem para representar essa divisão entre Antigo, Médio e Novo Império, partindo para subtítulos referentes a cada um destes momentos, onde faz apontamentos dos fatos ocorridos em cada espaço de tempo,

por exemplo, como ano Antigo Império, com a construção de diversas pirâmides, como as de Guizé, no Médio Império um momento de fortalecimento dos faraós, aumento militar e tomadas de território, e no Novo Império com o declínio do poder egípcio, dominação grega e depois romana. Lembrando que aqui só foram apontados alguns dos pontos desenvolvidos em cada subtítulo. Há também neste último uma imagem da invasão dos hicsos e as conquistas egípcias, a partir de um mapa.

Logo após o foco é na organização econômica do Egito, mais uma vez focando no Nilo, na criação de reservatórios e canais de irrigação, mais voltado a agricultura, posteriormente no próximo subtítulo há um foco na produção agrícola, o funcionamento da produção, a semeadura, a irrigação a partir dos *shaduf* e também a caça e pesca.



Figura 8 - O trabalho nos campos. Página: 48.

Logo depois o foco parte para a indústria e o comércio egípcio, como a criação de móveis de madeira, de objetos de couro e corda, e as trocas, a exportação de cereais, vinho etc; com a importação de marfim, perfumes etc; também focando no seus principais vendedores e compradores, sendo a Núbia um destes. Depois parte para o sistema de economia global, focando na sua economia, na direção total do faraó, trabalho nos campos, nas minas, nas pedreiras. Tudo era dirigido pelo faraó, citando que essa forma de economia, o dirigismo, se daria muito também pelas questões geográficas, também o modo de produção egípcio é chamado pelo autor de modo de produção asiático em que existiam comunidades e também poder estatal. Logo após há um documento que há uma citação sobre a importância do Rio Nilo, uma tabela de datas e fatores essenciais e por último um resumo do capítulo.

Na Unidade II, chamada “O Egito: a organização social, religiosa e cultural”, a uma Introdução inicialmente, logo após partindo para um título focando na sociedade egípcia, esse título terá subtítulos sobre camada social egípcia, que era hierárquica, escrevendo um breve texto sobre o faraó e seu papel na sociedade do Egito Antigo, da teocracia, logo depois partindo para a nobreza, quem eram os nobres, suas dedicações e deveres. Posteriormente se escreve os sacerdotes, como viviam, sua influência na política, partindo para os escribas e seu papel na sociedade - neste momento há uma imagem de uma representação dos escribas no texto, logo depois focando nos soldados, como entravam em combates e como eram visto socialmente, os artesãos e camponeses que mesmo que fossem quem movimentava a economia eram a segunda camada mais inferior do Egito, seguido dos “escravos”, que eram muito numerosos, principalmente nos períodos de guerra.

Em seguida há uma breve citação da religiosidade egípcia politeísta, suas crenças pós-morte também, entre outras coisas. Seguindo na questão da religiosidade egípcia, há um foco em um subtítulo a explicar seus Deuses, a origem destes e a adoração aos animais também, como os gatos. Logo após o foco é nos cultos aos deuses, com a construção de templos, por exemplo, partindo para a crença na imortalidade e com isso a prática de mumificação e também havia o julgamento dos mortos a partir do Livro dos Mortos.



Figura 9 - O julgamento dos mortos pelos deuses. Página: 60.

Nesse momento também é presente outra imagem, do templo de Deil-El-Bahari. O último título desta unidade é “A cultura egípcia”, onde o autor escreve em subtítulos partes como, a arte egípcia com as construções religiosas - pirâmides, templos etc, estas que seguiram orientações. Neste mesmo texto há seguidamente uma imagem de um desenho de uma “pirâmide cortada”, explicando como ela era desenvolvida internamente. Em seguida a outra imagem dos capitéis

egípcios que reproduziam a vegetação. Também são citadas outras formas artísticas de desenvolvimento, como a escultura.

O próximo título é sobre a atividade intelectual e científica dos egípcios, como o desenvolvimento da matemática, a geometria e astronomia, ao que o autor cita, que principalmente voltados a compreender as situações que viviam, como na construção de pirâmides ou a preocupação com fenômenos naturais. O autor também escreve sobre seu desenvolvimento na medicina, da escrita egípcia etc. Logo após este texto sobre a intelectualidade egípcia há uma imagem de Tutancâmon em seu sarcófago. Em seguida, como no capítulo anterior há a citação de um documento, onde um escriba descreve características das profissões, as datas e fatos essenciais e um resumo por último.

É interessante notar que apesar de ter um pouco espaço sobre África no livro, na parte acerca do Antigo Egito há um grande desenvolvimento das suas partes econômicas, sociais, culturais, entre outros. Além de procurar trazer documentos, ou seja fontes, e imagens para complementar os textos. Porém o foco se dá apenas a esta região africana, e muito pouco se relaciona o Egito com a África ao longo dos capítulos. No mais, toda citação referente a África que não fossem nos capítulos essencialmente sobre ela, encontram-se na tabela abaixo.

**Tabela 7: Partes em que África é citada - porém não são voltados a ela no livro História Antiga e Medieval**

| <b>Parte</b>                            | <b>Unidades ou Páginas escolhidas</b>   |
|---|---|
| <b>Parte I - Introdução à História.</b> | <b>Unidade II - Pré História.</b><br>Citações acerca de África nas páginas: 30, 35, 36 e 37.          |
| <b>Parte V - A Alta Idade Média.</b>    | <b>Unidade II - O Islão e seu contato com o Ocidente.</b><br>Citação acerca de África na página: 313. |
| <b>Parte V - A Alta Idade Média.</b>    | <b>Unidade II - O Islão e seu contato com o Ocidente.</b><br>Citação acerca de África na página: 313. |
| <b>Parte VI - A Baixa Idade Média.</b>  | <b>Unidade I - As Cruzadas e o Renascimento Comercial.</b><br>Citações acerca de África nas páginas:  |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>382, 383, 384 e 389.<br/> <b>Unidade III - O desenvolvimento do comércio internacional.</b><br/> Citação acerca de África na página: 407.</p> |
|--|--|

Os próximos livros analisados serão examinados a partir de coleções, estas que compreendem os três anos do Ensino Médio, todas essas coleções a seguir são parte do PNLD de 2018, e estão disponíveis para consulta de resenhas e dos critérios estabelecidos para sua criação, a partir do Guia de Livro Didático: Ensino Médio - PNLD 2018. Um dos critérios eliminatórios específicos da área de História é a de que o livro precisa desenvolver “abordagens qualificadas sobre a História e Cultura da África, dos afrodescendentes, dos povos afro-brasileiros e indígenas”. Então está presente não apenas agora na lei 10.639/03, visto que os livros foram lançados após esta, como estão indicados no guia do PNLD enquanto critério eliminatório.



Figura 10 - Capas da coleção “História Passado e Presente”.

- Título: Coleção História Passado e Presente;
- Subtítulos: 1 - Dos primeiros humanos ao Renascimento; 2 - Do mundo moderno ao século XIX; 3 - Do século XX aos dias de hoje;
- Autores: Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi;
- Editora: Editora Ática;
- Data: 2016;
- Sumário/Índice: Todos os livros da coleção tem Introdução - Quatro Unidades - Bibliografia. O número de capítulos por unidade difere de uma para a outra.

**Tabela 8: Partes e Unidades analisadas da Coleção História Passado e Presente (1, 2 e 3)**

| <b>Livro (1º, 2º e 3º)</b> | <b>Unidades</b>                            | <b>Capítulos ou Páginas escolhidas</b>   |
|----------------------------|--|--|
| <b>1º</b>                  | <b>Unidade II - Urbanização.</b>           | <b>Capítulo III - Povos da Mesopotâmia e do Egito antigo.</b><br>3.2 - Os egípcios da Antiguidade.   |
| <b>1º</b>                  | <b>Unidade IV - Diversidade religiosa.</b> | <b>Capítulo X - Reinos Africanos.</b>  |
| <b>2º</b>                  | <b>Unidade II - O trabalho.</b>            | <b>Capítulo V - Africanos na América portuguesa.</b><br>5.1 - Escravidão na África.<br>5.2 - Tráfico em grande escala.<br>5.3 - A pluralidade cultural.  |
| <b>3º</b>                  | <b>Unidade I - Ciência e Tecnologia.</b>   | <b>Capítulo 1 - Do neocolonialismo à Belle Époque.</b><br>1.3 - A ação Imperialista.<br>1.4 - A África em Pedacos.   |
| <b>3º</b>                  | <b>Unidade III - Violência.</b>            | <b>Capítulo VIII - África, Ásia e América Latina: independência política.</b><br>8.1 - A independência nos países da África e da Ásia.<br>8.2 - Movimentos nacionalistas pela independência na África.<br>8.3 - Golpes militares em países da África.<br>8.4 - O apartheid na África do Sul. |

A coleção “História Passado e Presente” está dividida em três obras referentes a cada um dos anos do Ensino Médio, seguindo os critérios do PNLD de 2018, de trazer a história africana em suas páginas, de forma qualificada, como fica claro, os livros tem conteúdos referentes a África mais presentes que os que aqui foram analisados anteriormente - e que foram lançados antes da lei 10.639/03. Por exemplo, no primeiro livro da coleção, chamado de “Dos primeiros humanos ao Renascimento”, por ser o recorte temporal feito neste vemos mais presença africana

que no livro de Arruda (1985), analisado noutrora,, pois além de trazer a antiguidade egípcia, como o livro de 1985, ele também traz um capítulo todo voltado aos Reinos Africanos, na Unidade IV.

Os livros mais atuais detém muitas informações, de cores, imagens, quadros explicativos, dicas de filmes, livros etc, soltos na página, então isso faz com que a parte mais textual, muito presente nos livros anteriores seja mais resumida. Mesmo assim, seus conteúdos no geral vem em pequenos números de páginas, por exemplo, no livro indicado ao 1º, na parte Egito Antigo, temos cinco páginas de conteúdo direto sobre o Egito, após isto há mais cinco páginas voltadas a compreensão dos alunos que contém: um esquema-resumo sobre o capítulo - o que une Egito e Mesopotâmia, quatro páginas de atividades sobre o capítulo e por último há um texto para reflexão e um quadro chamado "Minha biblioteca", onde há indicação de filmes e *sites* de museus com materiais egípcios. Porém o conteúdo de fato é resumido em cinco páginas.

Começando então por este subcapítulo acerca do antigo egito, presente no capítulo 3 - Povos da Mesopotâmia e do Egito antigo, identificados na Unidade II, inicialmente há uma explicação do contexto geográfico e temporal em que emerge o Egito Antigo, citando o Rio Nilo, suas enchentes e seu solo bom para agricultura, o que fez a sociedade egípcia ser de fato voltada a agricultura, e com isso criadora de diversos sistemas como de irrigação, focando nas suas primeiras estruturas sociais, conhecidos por *nomos* neste momento, o que mostra que ele não inicia trazendo o Egito do período faraônico, mas anterior a este. Nesta mesma página há uma imagem de trabalhadores egípcios na atualidade na colheita de algodão. Também traz que as populações agricultoras eram conhecidos por *félas*. Os autores trazem a transição então para o período faraônico, com a ideia de teocracia, e a divisão de Baixo e Alto Egito (trazida em uma caixa explicativa ao lado do texto). Também há um subtítulo que trata o faraó, seu poder, sua representação divina, as camadas sociais que os auxiliava e também o tempo que durou a governança geral dos faraós. Neste mesmo momento há um mapa sobre o Egito Antigo, com cores dividindo os locais, e uma pequena imagem juntamente a ele que mostra o tamanho do Egito na atualidade. Há também um quadro que escreve sobre as três escritas egípcias, trazendo uma imagem de uma escrita em hieróglifo, e também uma explicação da importância da escrita no Antigo Egito.

Logo mais se segue para uma explicação da vida social no antigo Egito, sua organização, principalmente formada por uma pirâmide social, o que o texto vai trazer em forma de imagem, com um pequeno texto explicativo ao lado. Há também a imagem de uma mulher egípcia sendo arrumada por suas criadas com uma explicação ao lado, de o poder de artesão ascender socialmente, mesmo sendo uma das bases da pirâmide social.

Logo após há um subtítulo voltado as crenças egípcias, com sua crença na vida imortal no pós-morte, a questão da mumificação e a forma que as pessoas mais ricas eram colocadas nas tumbas, com parentes e funcionários e as motivações que os levavam a fazer isso. Abaixo há um quadro explicativo sobre a política no Egito antigo e na atualidade, esses são quadros que aparecem diversas vezes ao longo do texto:

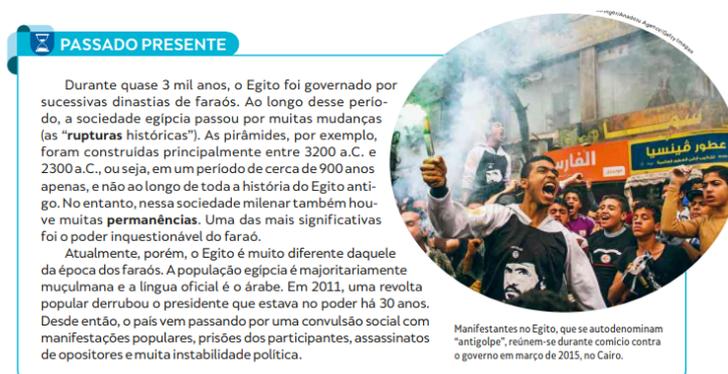


Figura 11 - Quadro chamado "Passado presente". Página: 63.

Por último nesta parte explicativa há um texto sobre a arte e ciência do Egito antigo, apontando que estas eram voltadas a religião e a questão da hierarquia, com o faraó sempre no topo, então que as criações egípcias, as pirâmides, pinturas, esculturas, templos etc; eram sempre voltadas a estas questões. Também aponta o progresso dos egípcios na medicina e na questão da criação de sistemas como o hidráulico. Há nesta página uma imagem de uma representação artística de alguma pessoa da nobreza egípcia, o que mostra as técnicas de desenho da população.

Em questão de conteúdos, ele se assemelha muito ao livro de Arruda (1985), mesmo que mais resumido, traz os mesmos pontos principais, porém contém mais imagens, quadros, atividades, indicações de filmes, indicações de fonte, principalmente *online*. Então é texto mais fácil de ser lido, pois é menos denso, mais colorido, porém na questão conteudista não é tão diferente do anterior, tem o mesmo

caráter de trazer fatos e datas e não conversar com o leitor, diferente de Aquino (et, al., 1982). Na parte de atividades há algo muito interessante é uma interpretação de documentos, onde trazem imagens para análise, o que desenvolve um pensamento mais crítico do aluno, além de questões de múltipla escolha, por exemplo.

No capítulo 10 da Unidade 4 há o início do chamado “Reinos Africanos”, onde o capítulo se inicia falando de Chimamanda Ngozi Adichie, escritora nigeriana da atualidade, que busca trazer em suas obras mais sobre história africana. Também há um quadro com os objetivos do capítulo e outro com uma explicação do que seria a África subsaariana. Inicialmente após essa página iniciar do título, há um texto sobre o continente africano, suas divisões a partir do Saara e os desenvolvimentos populacionais nas duas áreas, e sua geografia. Há abaixo uma imagem apresentando os reinos africanos do período, divididos nas explicações por cores, onde cada uma representa um.

Logo após há mais um quadro acerca da organização política e social destes reinos, a forma como se desenvolviam nas comunidades menores ou em grandes reinos, as figuras de poder, alianças, as aldeias e os reinos com capitais e também cidades. Ao lado do texto há uma imagem do *Central Park* em Nairóbi, no Quênia, de 2015. Posteriormente há um subtítulo referente ao reino de Axum, hoje na atual Etiópia, no texto os autores buscam trazer informações como os processos que as populações dominavam, como agricultura e criação de animais, também falam de sua escrita semítica. E depois continua escrevendo sobre seus progressos ao longo dos anos, de aldeias a centros comerciais, com o comércio de marfim, ouro e outras variedades. Sua ocupação por tamanho de território, a cunhagem de moedas dentro do reino, sua religiosidade tanto a politeísta quanto a conversão posterior ao cristianismo, até seu enfraquecimento devido a invasões muçulmanas. Neste momento há uma imagem de uma moeda cunhada em Axum, com imagem do rei do período. Abaixo há um quadro acerca das crenças africanas, seus Deuses, cultos, a arte africana derivada muito da religiosidade - e com isto o texto apresenta uma escultura de uma figura do filho do Deus Amma. Há também na próxima página uma parte de atividades, onde há dois quadros, um chamado “Organizando ideias”, onde pede algumas explicações do conteúdo visitado, e outro quadro do “Interpretando documentos”, mas diferente do Egito que era voltado a imagens, este é voltado a textos.

O próximo subtítulo se volta ao reino do Sahel, que posteriormente origina reinos como Gana e Mali nessa região, então faz uma breve explicação geográfica deste, sua expansão e dominação territorial. Logo após se volta ao título sobre o ouro Gana, escrevendo sobre o reino diversas informações importantes, para contextualizar o leitor, suas capitais, o processo de fortalecimento e depois enfraquecimento, e no momento há uma imagem de uma máscara de ouro do século XVIII, feita no local. Posterior a este há um novo subtítulo, agora sobre o Mali, escrevendo sobre sua emergência com o declínio de Gana, e seu estabelecimento como reino com o soberano mansa, há então uma contextualização do período, na mesma página há uma indicação do livro *Amkoullel, o menino fula*, de Amadou Hampâté Bá. Na próxima página trata da expansão territorial do Mali, sua religiosidade voltada ao islamismo, viagens e trocas entre o Mali e o Oriente Próximo e seu declínio posterior. Abaixo há uma imagem de malineses fazendo orações em uma Mesquita, em Tombuctu, na atualidade, a foto sendo de 2013.

O próximo subtítulo é sobre a civilização iorubá, explicando que estes seriam a junção de diversos povos subsaarianos, suas relações e laços, os nomes de algumas etnias que faziam parte destes povos, sua ocupação, achados arqueológicos, e sua criação de uma civilização de diversas aldeias e reinos, dos chefe “oba” e suas crenças religiosas, que eram em comum, também sua tradição oral. Há nesta página uma imagem com três figuras que são representações de funcionários do tribunal, produzidos em Benin. Nas próximas duas páginas ocorre o quadro “Passado Presente”, tratando da diversidade cultural atual na África e buscando ir contra estereótipos formados sobre o continente.



Figura 12- Quadro "Passado presente". Página: 196.

Na página 198 há uma continuação da explicação sobre as populações iorubás, sobre suas cidades, seus desenvolvimentos como os artesões, seu centro de civilização, a descendência divina dos chefe oba, sua forma de governo, e depois após algum tempo, a questão da escravização de muitas pessoas iorubá, levados para a América, onde o texto aponta que muito desta cultura se mesclou e é presente ainda nas suas diásporas, principalmente no Brasil e em Cuba. Há na página uma imagem de um Egungun, se apresentando em uma cerimônia vodu em 2014. Há também um quadro chamado "Você sabia?" que explica um pouco da cultura africana no Brasil e traz uma imagem de um desfile de Maracatu Rural em Olinda no ano de 2015. Por último há um subtítulo voltado a cultura Banto, de origem linguística, de diversas populações com línguas em comum, apontando sua originação geográfica, sua ocupação territorial, a forma social que viviam - pesca, caça, coleta de alimentos etc. Também demonstra sua diversidade organizacional, por parte em comunidades, por parte em Estados, seus reinos e impérios, como o Manicongo. Por último também se refere a escravização dessas populações, estes também no Brasil e sua presença na formação da cultura brasileira. Por último nesta página há um quadro que escreve sobre Ibn Battuta e sua viagem por reinos africanos, esta viagem sendo utilizada como referência inclusive neste trabalho. Por último há um esquema-resumo do capítulo, quatro páginas de atividades diversas, e por último, como no que se referiu ao Egito, tem um quadro para reflexão com atividades e imagens e o "Minha biblioteca", com indicações de livros e sites.

No livro referente ao 2º ano do EM, há um capítulo destinados aos Africanos na América Portuguesa, dentro destes focaremos nos subcapítulos voltados a África, e não a parte apontada aos africanos já no Brasil. Num primeiro momento há uma página de explicação e objetivos do capítulo, junto a uma imagem de quilombolas observando um quadro das candidatas a princesas africanas em uma festa de cultura afro-brasileira no Rio de Janeiro, na próxima página há um subtítulo voltado a explicações da escravização da África, a forma como essa se daria, a partir de conflitos, por exemplo, diferente da escravização europeia para com os africanos. A página contém quadros de explicação de termos, como etnia, uma imagem de habitante de Loango produzida em 1786-87, outra figura imagética agora do Rei de Benin. E por último um quadro explicativo da forma de escravização africana. Após esta parte há um subcapítulo voltado ao tráfico de pessoas escravizadas, explicando a forma como este ocorreu, o número de pessoas que foram trazidas até a América, e também especificamente ao Brasil, nesta página também há uma imagem da Fortaleza de São Jorge da Mina, na atual Gana, que no período foi um centro de comércio e de tráfico de escravizados. Há um quadro na página tratando da escravização no século XXI, com diversas informações acerca disto, com indicação de reportagem sobre o assunto, e em seguida com uma proposta de atividade acerca do conteúdo. Segue o conteúdo nas próximas páginas referentes ao tráfico de escravizados, a forma como ele se desenvolveu, as capturas, os mercados como era a travessia até a chegada nas Américas e o reflexo deste período na África, com redução enorme de população e como comprometeu essas sociedades, ao longo destes texto diversas imagens são presentes, com gravuras representando este período e também com indicação de vídeo acerca da escravização no Rio de Janeiro. Por último há um quadro de atividades e o Interpretando documentos, assim como nos capítulos analisados anteriormente, nesse caso, texto. Há também o terceiro e último subtítulo voltado a África, onde há uma explicação da pluralidade africana, dos diversos grupos diferentes que vieram para as Américas. Há, no final do capítulo, após mais textos voltados ao africano no Brasil, um esquema-resumo, como nos capítulos anteriores, atividades - com imagens e tabelas; e por último o “Minha biblioteca”, este com indicação de endereços eletrônicos, filmes e livros.

No livro referente ao 3º ano, há inicialmente no capítulo um da primeira unidade dois subcapítulos voltados a África, um sobre a ação imperialista e outro

sobre a Partilha da África. Inicialmente se tratando do imperialismo, o texto vai citar não só África, como Ásia, a forma e as motivações dos europeus para trazer o neocolonialismo, os interesses destes nos territórios africanos e as “justificativas” dadas pelos europeus para esse processo, muito por questões religiosas, traz quadros de explicação de termos, assim como de indicações de filmes e gravura, no quadro Passado e Presente vai trazer a questão do racismo na ciência, ou melhor do chamado racismo científico, que foi muito utilizado neste período do neocolonialismo para justificar suas ações. No subcapítulo referente a partilha da África chamado “A África em pedaços”, os autores pontam quando ela se iniciou, por parte de quem, e cita a Conferência de Berlim (1884-1885), onde foi de fato realizada a partilha, após isso apresenta um mapa sobre da Partilha da África, apontando por cores, os territórios sob de dominação de qual país europeu. Há também uma charge de um colonizador inglês comemorando as possessões na África. O texto após o mapa também traz as fronteiras estabelecidas o agrupamento de diversos grupos étnicos que viviam em conflito e também a resistência por parte das populações africanas a colonização, também aponta para os futuros processos de independência dos territórios do continente africano. Há por último um quadro do “Passado presente” que trata de como o processo de colonização subdesenvolveu a África, porém a força que o movimento pelo futuro africano tem, ao que aponta dados do crescimento econômico da África, que supera anualmente a média mundial, assim como o potencial africano de reverter um quadro de anos de exploração para se desenvolver. Ao final há um esquema-resumo, atividades do capítulo e uma indicação de livro sobre África, no Minha biblioteca.

Na unidade três, chamada “África, Ásia e América Latina: independência política”, há alguns subcapítulos voltados a África, o foco será nestes. Inicialmente o capítulo se refere a uma introdução das independências dos países africanos e asiáticos, do início dos movimentos nacionalistas, do incentivo por parte da URSS e dos Estados Unidos na Guerra Fria para a esses movimentos, além de informações como datas e uma contextualização do período. Há, assim como em outras unidades, um quadro explicação de termos, indicações de filmes e também uma imagem de prisioneiros Mau-Mau no Quênia. Há outro subtítulo agora voltado aos movimentos nacionalistas pela independência na África, trazendo diversas informações, de datas, de nomes de movimentos e de personalidades destes e das

frentes de libertação. Na página seguinte o foco vai para as negociações das independências entre europeus e africanos, por parte de uma independência controlada, e os locais onde estas negociações ocorreram, essa parte tem o título de “Via pacífica”, enquanto a próxima divisão do texto trata sobre a via armada, citando alguns movimentos como na Angola, ao que traz também Agostinho Neto, também presente no livro de Aquino (et al., 1982). Nesta página no total há quatro indicações de filmes e uma de livro. Posteriormente o texto continua trazendo diversas informações sobre os territórios já independentes, e suas questões internas, como conflitos civis tanto por questões religiosas como étnicas e governamentais. Na página há uma imagem de Luanda na atualidade e um mapa da independência africana por períodos, onde as cores delimitam os locais que foram se tornando independentes a partir das décadas. Num terceiro momento traz um subtítulo sobre os golpes militares na África neste período pós a independência, as motivações destas rivalidades e disputas, inclusive trazendo um quadro com imagens de uma em específico, entre Tútsis e Hutus e as consequências do conflito, traz também uma indicação de filme e uma proposta de diálogo a partir do conteúdo. Por último traz o *apartheid* na África do Sul, o contexto em que ele emerge, por parte de quem, a resistência da população negra africana com nomes como Nelson Mandela, e depois o processo do fim deste período e a vitória a presidência de Mandela. A página traz uma imagem de um protesto contra o *apartheid* na Grã-Bretanha e indicações de quatro filmes. Ao final, como todos os outros capítulos dessa coleção há um esquema-resumo, as atividades e o “Minha biblioteca”.

A coleção tem mais participação africana em suas páginas, principalmente no primeiro livro, com um capítulo completamente destinado aos Reinos Africanos, traz muitas imagens, muitas cores, muitos quadros de explicação, de relações com a atualidade, de indicações de livros, filmes, *sites* entre outras coisas, além de buscar trazer fontes, documentais e de imagem e textos, além de propor diversas atividades, das mais tradicionais com perguntas de múltipla escolha, até alternativas, com diálogo, pesquisa, análise de figuras e de textos, além de trazer explicações de termos e fontes das imagens presentes. Porém mesmo que um conteúdo menos extenso ainda parte de um caráter mais conteudista, buscando trazer mais informações do que de fato uma conversa com o leitor, esse diálogo só fica mais visível nas propostas de atividades alternativas.

**Tabela 9: Partes em que África é citada - porém não são voltados a ela na Coleção História Passado e Presente (1, 2 e 3)**

| Livro (1º, 2º e 3º) | Unidades                                    | Capítulos ou Páginas escolhidas   |
|---------------------|---|---|
| 1º                  | Unidade I - Conhecimento e criatividade.    | <p><b>Capítulo I - Origens da humanidade e importância da agricultura.</b></p> <p><b>Capítulo II - Origens do ser humano na América.</b></p> <p>Citações acerca de África nas páginas: 40 e 41.</p>   |
| 1º                  | Unidade IV - Diversidade religiosa.         | <p><b>Capítulo IX - Mundo árabe e muçulmano.</b></p> <p>9.3 - Expansão islâmica .</p> <p>9.4 - Aspectos culturais do mundo islâmico.</p> <p>9.5 - Divisão do território islâmico.</p> <p><b>Capítulo XI - Reinos Medievais e Fortalecimento da Igreja.</b></p> <p>10.5 - As Cruzadas.</p>   |
| 2º                  | Unidade I - Diversidade Cultural.           | <p><b>Capítulo I - Os reinos europeus e o além-mar.</b></p> <p>1.2 - Outros caminhos para as Índias.</p> <p>1.4 - Revolução Comercial.</p>  |
| 3º                  | Unidade I - Ciência e Tecnologia.           | <p><b>Capítulo 2 - Primeira Guerra Mundial e Revolução Russa.</b></p> <p>2.1 A paz armada.</p> <p>Citações acerca de África nas páginas: 30 e 31.</p>   |
| 3º                  | Unidade II - Meios de Comunicação de Massa. | <p><b>Capítulo IV - O período entre guerras e a ascensão do totalitarismo.</b></p> <p>Citações acerca de África nas páginas: 82, 83, 84 e 89.</p> <p><b>Capítulo V - Segunda Guerra Mundial.</b></p> <p>Citações acerca de África nas páginas: 101, 105, 109.</p> <p><b>Capítulo VII - Guerra Fria, Capitalismo e Socialismo.</b></p> <p>7.7 - Socialismo africano.</p> |

|    |                     |  |
|----|---------------------|--|
| 3º | Unidade IV - Ética. | <p><b>Capítulo X - Décadas de 1970 e 1980: crise e conflito.</b><br/>         10.1 - Expansão e crise econômica no pós-guerra.<br/>         Citações acerca de África na página: 208.</p> <p><b>Capítulo XII - Mundo globalizado.</b><br/>         Citações acerca de África nas páginas: 243, 244, 245, 246, 250, 253, 256.</p> |
|----|---------------------|--|



Figura 13 - Capas da coleção "#Contato História".

- Título: Coleção #Contato História;
- Subtítulos: Os livros não contém subtítulos, apenas a numeração referente ao ano do EM que pertence;
- Autores: Marco Pellegrini, Adriana Machado Dias e Keila Grinberg;
- Editora: Editora Quinteto;
- Data: 2016;

Tabela 10: Partes e Unidades analisadas da Coleção #Contato História (1, 2 e 3)

| Livro (1º, 2º e 3º) | Unidades                              | Capítulos ou Páginas escolhidas |
|---------------------|---------------------------------------|---------------------------------|
| 1º                  | Unidade IV - Povos Antigos da África. | Toda unidade.                   |
| 1º                  | Unidade XII - Reinos e Impérios       | Toda unidade.                   |

|    |   |  |
|----|---|--|
|    | da África.  |  |
| 2º | Unidade III - A África e a chegada dos europeus.          | Toda unidade.  |
| 3º | Unidade I - A industrialização e a expansão imperialista. | 5.1 - O Imperialismo.<br>6.1 - As consequências do Imperialismo.<br>7.1 - As ideologias Imperialistas. |
| 3º | Unidade VIII - Movimentos de Independência na África.     | Toda unidade.  |

De todos os livros analisados, a coleção do #Contato História é onde a África vai receber mais atenção em questão de capítulos voltados para ela, não apenas subcapítulos, mas sim unidades inteiras apontadas para história do continente africano. Porém, apesar de ter mais páginas voltadas a África, é uma obra muito imagética, com textos ainda mais resumidos que o da coleção anterior, traz além de muitas imagens, linhas do tempo e mapas muito presentes. Há sim uma boa carga textual, mas é também muito gráfica, todos os textos acompanham diversas imagens, representando o que foi escrito naquelas páginas.

Na obra referente ao primeiro ano do EM, teremos duas unidades completamente voltadas a história africana, a primeira destinada a antiguidade do continente africano, inicialmente as duas primeiras páginas deste capítulo é uma imagem da máscara funerária do faraó Tutancâmon e uma breve introdução do capítulo, com duas questões abaixo, o livro foi analisado através de sua forma *online*, porém é interessante pensar que na forma impressa as páginas realmente transformariam a imagem em apenas uma só.



Figura 14 - Representação das páginas 72 e 73 juntas, formando uma imagem.

Inicialmente o capítulo, assim como na coleção anterior inicia com uma pequena introdução apresentando o continente africano, sobre sua diversidade tanto geográfica quanto étnica e cultural. Em seguida do primeiro trecho há uma imagem de um mapa da África antiga apresentando sua vegetação através de cores - como Savanas e Florestas, ao lado há uma espécie de quadro também explicativo de termos, como na coleção anterior. Após o mapa se encontram quatro fotografias de pessoas de diferentes grupos étnicos africanos na atualidade (massais, falachas, berberes e bantos) com vestimentas tradicionais. Na próxima página há uma linha do tempo da antiguidade africana, contando com Egípcios, Cuxitas, Garamantes e Axumitas, com uma divisão também de linhas de cores cada uma referente a um local e alguns acontecimentos de cada local em determinado espaço de tempo. Logo após segue um breve texto sobre o Egito Antigo, sobre a unificação deste e em meio a esta escrita há imagens, como um mapa do Egito Antigo, e a seguinte explicação das coroas que representam a unificação do Egito e também há um quadro de explicação do termo seminômades.

Na página seguinte há um subtítulo sobre a sociedade egípcia, focando no faraó, na sua representação como figura de poder e divina, como suas vestimentas, maquiagens e adornos e nas camadas sociais que seguem abaixo do faraó na sociedade hierárquica, nesse livro não vai haver a representação destas camadas em imagem de pirâmide social, mas sim explicando suas representações em forma de texto. Na página há uma imagem de estátua representando um escriba, e outra de um painel egípcio representando o faraó e sua esposa, com uma caixa explicativa ao lado, explicando o que é teocracia, focando no caso do Egito. Por último há um subtítulo focando nas camadas mais pobres do Egito, principalmente camponeses e artesãos e suas ocupações, tendo abaixo um pequeno apêndice tratando da escravidão no Egito e na continuidade a imagem de uma pintura tumular egípcia com uma proposta de atividade de explorar a imagem e responder duas questões a partir desta análise, uma voltada a condição das pessoas retratadas e outra sobre o que estavam produzindo. Posteriormente há outro subtítulo agora voltando-se para a religiosidade no Egito, seguindo os mesmos pontos dos livros anteriores ao se tratar dos egípcios, suas crenças politeístas, o papel dos deuses e dos sacerdotes na sociedade e questão da vida pós-morte com os processos de

mumificação, como era feito esse procedimento e para quem. Ao lado do texto há uma imagem de um homem egípcio mumificado. Na mesma página há um quadro chamado “O sujeito na história” destinado trabalhar a figura do faraó Akenaton, junto a imagem de representação dele, sua esposa Nefertiti e suas filhas. O próximo subtítulo é voltado a tratar das pirâmides egípcias, fazendo uma breve explicação da utilidades destas, seu início das construções, acompanhada de pirâmides, especificamente as de Guizé, e uma explicação de como eram construídas com passo-a-passo e om imagem para auxílio de compreender esses passos, representando um momento de construção das pirâmides. O texto ele vai focar, o que é interessante, nos trabalhadores que construíram as pirâmides, desmistificando algumas questões, trazendo dados de quantos trabalhadores estariam presentes, o gênero destes e suas motivações. Abaixo há um seguimento da imagem do passo-a-passo das construções, iniciados na página anterior. Há uma continuidade do Egito nas próximas páginas, sendo o local que mais teve espaço nesse capítulo, da antiguidade africana, focando no momento no Rio Nilo, sua importância e a influência direta dele na vivência egípcia, seguido de mais uma imagem agora representando os egípcios pescando no Nilo, também foca em um apêndice a explicar o modo de produção asiático, já citado em obras analisadas anteriormente, que seria a forma de organização egípcia. No seguimento os autores dedicam um espaço as cheias do Nilo, explicando como elas ocorreriam com auxílio de duas imagens, representando os momentos de cheias e os de baixa da água do rio, designando uma parte da página para focar no shaduf, no quadro “Passado e presente”, fazendo uma correlação com algumas sociedades africanas atuais que ainda utilizam o sistema, para auxílio na afirmação o texto traz duas imagens, uma de uma representação de um egípcio na antiguidade utilizando o shaduf e um egípcio na atualidade o utilizando, na mesma página há uma explicação de termos também.

O capítulo parte então para o Reino de Cuxe, explicando sua localização geográfica na antiguidade e atualmente, como forma do leitor entender onde o reino se encontrava, focando nas riquezas naturais do território e também seus processos ao longo do tempo, como dominação do Egito em Cuxe e após isso a dominação dos cuxitas no Egito, suas trocas de capitais, entre outras informações relevantes para compreender sua história, neste momento acompanha o texto uma imagem de

nobres cuxitas em arte tumular egípcia, seguindo de uma explicação das pirâmides em Cuxe, trazendo imagem de suas ruínas e um quadro explicação do termo necrópole. O próximo subtítulo foca nas Candaces, as rainhas de Cuxe, expondo sua importância nos reinados e seu papel na sociedade, juntamente a uma imagem que representa uma Candace e seu marido, o Rei. A página reserva um espaço para tratar da preservação cultural dessas sociedades, mesmo com a influência estrangeira e trazendo explicações de termos, como em outras páginas de vários capítulos. Também é destinado uma área em um quadro para tratar do sul da África, explicando suas formas de sociedade, trazendo uma imagem da atualidade dos Bosquímanos.

A próxima parte do capítulo se dedica ao Reino de Garamantes, trazendo sua população que desenvolveu o reino e suas formas de produção, como utilizando também um sistema de irrigação e com forte agricultura, também traz imagens, neste momento do Oásis no deserto do Saara na atualidade e depois foca de fato no comércio do Saara, focando na importância do comércio e das rotas transaarianas e das relações entre as populações permitidas entre esses grupos de pessoas de Norte a Sul africano. A explicação segue com um mapa que explica essas rotas transaarianas. Logo após o capítulo trata do Reino de Axum, focando na sua localização geográfica na antiguidade e os territórios que ele compreende na atualidade, sua população seu modo de desenvolvimento e produção e comércio, e traz assim como na coleção anterior, a cunhagem de moedas por partes destes, juntamente com uma imagem de metal deste período. Focando logo após nos aspectos culturais dos axumitas, sua diversidade cultural e étnica e a influência árabe na sua cultura e também helenística, focando na sua escrita e crenças, também focando no processo de transição ao cristianismo do reino, acompanham o texto uma imagem de um obelisco construído pelos axumitas e um quadro destinados a tratar das fontes históricas de Axum, que além do texto traz a imagem de uma pedra com escritas com narrativas do período, encontrada na Etiópia.

Ao final do capítulo são destinadas quatro páginas de diferentes tipos de atividades, uma delas inclusive focando nas tatuagens da atualidade e nas antiguidade, propondo uma atividade de pesquisa sobre tatuagens. Por último, após as atividades, há um espaço destinado a explicação da representação artística no Egito Antigo, trazendo imagens e explicações das forma que os egípcios eram

representados nas artes. A também, por último, uma parte destinada a um documentário sobre as pirâmides do Egito, com informações destes. E duas partes de indicação, uma de leituras e outra de navegação *online* sobre, um inclusive sendo a Coleção da História Geral da África, coleção que foi utilizada como referência bibliográfica neste trabalho.

Na unidade 12 sobre os reinos e impérios africanos, o capítulo segue a mesma fórmula do anterior, com mesma ideia de capa com suas páginas seguidas, que formam uma mesma imagem, neste caso seria a de crianças em frente a Mesquita de Jené, no Mali em 2009, acompanhados de uma breve explicação da unidade, juntamente a duas propostas de diálogo. Inicialmente após a capa há um texto breve sobre os povos africanos e suas organizações sociais, seguidos da imagem de um mapa explicando estes reinos e impérios do século VI a XVI, logo depois há uma linha do tempo referente a estes, o que demonstra um padrão nos capítulos do livro. Na próxima página há um subtítulo sobre os povos do Saara, sua diversidade étnica e as formas de vida dessas populações, traz a imagem de populações amazhig do Marrocos em uma festa tradicional, com uma explicação do termo, antes chamados muito berberes. Inclusive na continuidade do capítulo há outro subtítulo sobre as populações do Saara, um sobre os berberes, trazendo algumas informações sobre essas populações e suas formas de vivência e produção, ao final há uma imagem de um acampamento no deserto dos berberes na atualidade, um costume tradicional. Em seguida um espaço é destinado aos tuaregues, também buscando essa contextualização geográfica, cultural e comercial. Ao longo da página aparecem explicações de termos, uma imagem de mulheres e homens tuaregues atualmente com vestimentas tradicionais. O próximo ponto trabalhado no capítulo é sobre a presença muçulmana na África, tratando sobre sua expansão e tomadas de território, há ao lado do texto uma explicação de termos e abaixo dele um mapa explicando a expansão islâmica, ao lado do mapa, há um quadro com explicação referente as rotas comerciais transaarianas, e ao final da página uma fotografia de um pastor com seus camelos, em 2015, no Saara. Depois há um novo título voltado ao Islã em outros territórios africanos, apontando locais tanto da África Oriental quanto Ocidental e a fusão de culturas muçulmanas e tradicionais africanas, traz também quadros com explicação de termos utilizados no texto, e abaixo o “Passado e presente” tratando da antigas tradições africanas

presentes até hoje, juntamente com uma imagem atual de homens drogons com vestimentas tradicionais.

Posteriormente há um subcapítulo referente ao Reino de Gana, e assim como os outros também se inicia com uma contextualização geográfica e temporal, de como surgiu enquanto reino, a que se dedicavam, de onde partia seu comércio. Logo após esse breve trecho o livro traz uma imagem de uma moradia dos soninquês, nome do grupo populacional habitante de Gana, na atualidade, trazendo informações sobre. Após a imagem traz mais algumas informações como sobre o soberano de Gana, inclusive trazendo citações de outros autores, também contém ao lado uma explicação de um dos termos presentes no texto. Em seguida há um subtítulo focando na presença do islamismo em Gana, explicando a inserção das crenças islâmicas no Reino e também a coexistência entre o islamismo e as crenças tradicionais que habitavam os mesmos espaços. Partindo para o Mali, há uma explicação do surgimento deste após o declínio de Gana, a forma como se fortaleceu agregando diversos grupos étnicos e sua forma de governo. Abaixo do texto segue uma imagem da cópia de um manuscrito de 1375 representando o mansa Musa, um dos governantes do Império Mali. Algo muito interessante que o livro traz é em um subtítulo a história do Mali contada a partir dos griôs, que eram os responsáveis pela transmissão das histórias a partir da tradição oral, muito presente em diversas sociedades africanas, mas por muito tempo desconsiderada pela historiografia embebida em eurocentrismo, o texto traz um quadro explicativo do termo “tradição oral”.

Logo após parte para o Império Songai, e da mesma maneira seguiu o padrão de contextualizar e trazer as informações gerais e iniciais ao leitor acerca de Songai, logo focando, em um novo título, na questão educacional, nas escolas e universidades presentes em no império, sendo este este um dos seus maiores destaques, além do comércio, trazendo abaixo uma imagem de uma mesquita localizada na cidade de Tombuctu, do Mali, na atualidade. Por último, ao tratar dos reinos separadamente vai para os lorubás, que formatar diversos ao longo do período, e segue a mesma padronização anterior, contexto temporal, início da formação, datação, neste caso cita os diferentes reinos criados também. Após esse início vai desenvolver melhor a parte voltada a estrutura social desses reinados, como se organizavam, como as ocupações se dividiram neste espaço também. No

quadro “Passado e presente” vai focar na religião dos iorubás, e sua influência nas Américas, com a vinda de populações africanas no período da escravidão, principalmente a partir da crenças ao orixás, ao lado do quadro há um apêndice do texto voltado a questão da garantia a liberdade de crença pela Constituição de 1988 no Brasil, porém que mesmo assim algumas religiosidades, principalmente as de matriz africana sofrem diversas discriminações, então o texto propõe debater o motivo disto ocorrer e como que o leitor poderia fazer para isso acabar. Na página que se segue os autores trazem o foco para um reino dos iorubás, o de Benin trazendo explicações de como essa reinado funcionou, conquistas, crenças e forma de vida. Traz também um quadro de explicações de termo, esses muito recorrentes nos capítulos, o que é uma maneira do leitor conhecer os termos menos utilizados, ou que ainda não tiveram conhecimento sobre, e abaixo traz uma imagem de um relevo em bronze do século XVII representando figuras que o livro explica que normalmente são dos soberanos, nobreza ou corte, ao lado da imagem há um espaço de “Explorando a imagem”, onde fazem questionamentos, um sobre quem seria o obá (soberano) na representação e que além destes haviam outras figuras, entre eles escravizados, e como seria possível notar quais eram, pede que o aluno debata com os colegas sobre.

O capítulo finaliza as partes referentes a subcapítulos sobre os reinos diversos, fazendo um apanhado geral de finalização, começando com a página com título “Explorando o tema” um texto sobre memória das sociedades africanas, sobre o que é a memória, sendo ela também coletiva ou não-escrita, e a importância no passar essa memória para o futuro, e aí traz o papel dos griôs/griots, trazendo a importância da tradição oral e de reconhecê-la enquanto parte da história, trazendo exemplo de pesquisa desta forma e trazendo imagens, uma delas dos griôs no Mali na atualidade. Posteriormente traz quatro páginas de diferentes atividades, seguido de uma página voltada a arte e história na África, trazendo as máscaras africanas, estas que muitas eram cerimoniais e ritualísticas, explicando a forma que eram feitas e seu papel nas diversas sociedades africanas que as utilizavam, trazendo também imagens diversas destas máscaras. Ao final traz “A história no cinema”, indicando os vídeos Contos Africanos, explicando sobre o que se trata e a importância destes. Indica leituras e *sites* no final do capítulo.

Partindo para o livro referente ao 2º ano do EM, há uma Unidade destinada a África, chamada “A África e a chegada dos europeus”, se iniciando como as outras duas unidades da coleção - já analisadas, com as páginas que completam uma imagem, esta sendo da Fortaleza de São Jorge da Mina, em Gana. Seguindo o mesmo padrão, uma pequena introdução na capa sobre o capítulo e por fim duas questões, uma voltada a pedir para explicar o que são feitorias e outra pedindo para que os estudantes expliquem o motivo dos europeus intensificaram contato com populações africanas no século XV. No início o livro começa com o título “O século XV” na África e traz em diversos subtítulos algumas questões, como as formas de organização social das populações africanas, como se desenvolviam em sua maioria, é importante destacar que nesse momento o texto não foca em diferentes locais, mas sim faz um apanhado geral, pois é trecho bem resumido, logo após segue para as formas de organização política, fazendo também um resumo onde aponta que em algumas sociedades se dava de uma forma, enquanto em outras ocorria de maneira diferente, explicando quais seriam estas formas, porém neste momento cita alguns locais em específico como Mali e Songa, através de uma citação direta de outra autora. Ao lado esquerdo do texto há uma imagem de uma escultura de bronze representando Idia, mãe de um obá em Benin, explicando a importância das mulheres em muitas destas sociedades. Logo abaixo há um quadro explicando um pouco, de maneira resumida, como se dava a escravidão dentro do território africano, o que fica bem claro é a diferença desta para a escravidão por parte dos europeus para com os africanos. Em seguida continua desenvolvendo pontos gerais das sociedades africanas no período, focando em suas atividades econômicas - como o cultivo de alimentos e comércio a curta e longa distância, trazendo uma imagem da Ilha de Quiloa na atualidade, centro comercial daquele momento. Logo parte para a religiosidade africana, apontando a diversidade desta - religiões tradicionais, islamismo e cristianismo, focando em como estes dois últimos foram introduzidos no continente, trazendo ao final uma imagem de uma mesquita em Tombuctu.

Ao passo que parte para o próximo capítulo o assunto agora são os Reinos Africanos do período, de uma forma bem resumida ao tratar em pequenos trechos divididos em subtítulos de cada um. Iniciando com um trecho explicando estes reinos seguido de um mapa dos Reinos e Impérios Africanos durante o século XVI, logo

abaixo com um quadro explicando o início da ocupação ibérica, trazendo informações como de que forma se desenvolveu, e algumas de locais onde, por exemplo, fundaram fortes. Nesta página também um espaço para explicação de termos e palavras, mais específico neste caso a explicação do que seria Sualí.

Iniciando por Benin, trazendo informações do Reino neste período, quase que um resumo muito breve das informações sobre ele do livro um, trazendo seu início, a origem de seu povo, a região que hoje remonte onde ele pertencia e as suas atividades comerciais, trazendo ao lado uma imagem de uma estátua de bronze feita em Benin de um músico tocando um instrumento de sopro. O próximo reino é o de Monomotapa, trazendo informações em comum com Benin, como sua fundação, a etnia que o compunha e também tomada de controle dos portugueses no local a partir de 1629. Em seguida o foco vai para o Marrocos, exibindo informações semelhantes aos já apresentados até o momento, sendo estes muçulmanos, da etnia bérbere, levando o foco num momento até sua dominação das rotas transaarianas. Ao que se segue, o texto foca no Império Otomano, ao que traz diversas informações, dos locais que tomou posse e também sobre a origem do seu nome, por exemplo, entre outros tópicos. E por último nessa junção de diversos reinos o texto se volta para a Etiópia, apresentando pontos em comum aos outros textos, como sua formação, por quem, sua religiosidade e as disputas que ocorreram neste período. Ao lado do texto há uma imagem de um afresco que foi feito em uma Igreja Copta da Etiópia, estes que eram cristãos, de uma representação bíblica.

Há então um espaço maior reservado para o Reino do Congo, onde inicialmente a página conta com uma imagem de uma gravura do século XVII que representaria a Banza do Congo, está que, como fica explicada no texto, era a capital do reino. Há uma explicação melhor sobre a formação do reino, como era dividido, sua forma de governo, focando na figura do mani Congo, o soberano. O texto segue num subtítulo voltado a tratar dos tributos, onde foca na economia do Congo, seu comércio, sua produção, os zimbos - e nesse momento há uma explicação do que seria essa moeda de troca, e também a questão do papel dos tributos cobrados pelos chefes de aldeias e sua importância para essas sociedades. Logo após há uma nova parte voltada a cristianização do reino do Congo com a chegada dos portugueses, trazendo como se deu esse processo a partir de uma

citação direta de outra obra e juntamente a uma imagem de um crucifixo de bronze feito no Congo neste período, passando novamente a tratar sobre a cristianização, há um ponto importante que é quando o texto apresenta que apesar da conversão do soberano, as religiões tradicionais continuaram a existir, sendo rituais católicos adotados porém tornados a significados próprios dos congolezes. Abaixo o livro traz um quadro sobre “O sujeito na história”, escrevendo sobre Rui de Pina, autor de um dos primeiros documentos sobre Congo escrito por europeus, ao lado há uma imagem de uma crônica escrita por ele, mas sobre um dos diversos reis portugueses que ele escreveu.

O último título da unidade antes das atividades é sobre as feitorias portuguesas na África, explicando como esse sistema de feitorias se iniciou, contexto anterior desde o momento que se iniciou essa exploração no continente por parte de Portugal. Há também um foco maior na explicação do que eram de fato, sua existência mesmo anterior a esse processo, e como se desenvolveu em África. Há um quadro no início da página que se volta a falar sobre escravizados para essas colônias, a forma como se iniciou a escravização do Brasil - com a produção de cana-de-açúcar. Também há uma parte de explicação de palavras e termos e por último, nesta página, uma imagem de uma gravura onde há uma representação de portugueses e chefes africanos negociando antes do estabelecimento de uma feitoria no Reino da Angola.

Na página seguinte continua a explicação sobre as feitorias, mas a partir de imagens - ao todo quatro, cada uma com um pequeno texto ao lado relacionado a uma explicação das feitorias desde sua implantação até a forma como se dava a questão comercial. Ao final da página há uma proposta de reflexão com uma pergunta, de por qual motivo o aluno acha que ainda persistem trabalhos análogos a escravidão mesmo com a proibição por lei. Após se encontram quatro páginas de atividade, um padrão encontrado nos capítulos desta coleção, e logo após, seguindo o padrão, uma parte voltada a arte e história, neste caso focando no reflexo da presença dos europeus na arte africana, onde são apresentadas algumas imagens de, por exemplo, uma estátua de bronze feita em Benin representando um soldado português. Por último, assim como as outras unidades, apresenta uma dica de cinema, explicando o filme em questão, com imagem e uma sinopse e informações deste. Logo após se encontram dicas de leitura e de sites acerca do conteúdo.

Partindo para o livro referente ao 3º, nele se encontram uma unidade referente a África e alguns subcapítulos em outra unidade, sendo a primeira voltada a expansão imperialista, onde a África aparece nos capítulos 1.5, 1.6 e 1.5, voltados ao imperialismo na África, as oposições ao sistema imperialista, as possessões, consequências e ideologias do imperialismo. Mesmo estes capítulos focando em partes na África, alguns deles também se voltam a outros locais, então o foco será apenas no que se referir ao continente Africano nas páginas, então é possível que haja mais conteúdos naquele capítulo em questão, mas eles não serão analisados aqui por não apontarem para África.

Inicialmente neste capítulo há uma breve introdução de como o imperialismo emergiu e se expandiu em vários continentes, logo mais partindo diretamente ao subtítulo referente ao imperialismo na África, explicando inicialmente a relação entre europeus e africanos anteriormente a este período, e logo após como o movimento de expansão foi se realizando, inicialmente em negociação com chefes africanos e sistemas de protetorado, e após isso, principalmente por resistência ou contrariedade aos chefes africanos se voltam para uma ocupação militar. Há na mesma página um quadro explicativo que visa elucidar alguns pontos sobre a Conferência de Berlim (1844-1945), como o que foi decidido a partir dela. Há também uma explicação de termos/palavras, e por último a mesma charge do colonizador inglês, presente no terceiro livro da coleção “História passado e presente”. Logo após, na próxima página há um apontamento para as formas oposição ao imperialismo, e no que diz respeito a África explica algumas oposições contínuas a dominação europeia, a partir principalmente do conhecimento de guerra e aquisição de armas. Há na mesma página outra explicação de palavras. A próxima vez que África é presente no capítulo é a partir do mapa onde são apresentadas as diversas possessões imperialistas, nos diferentes continentes em que ocorreram, colocando por cores o país imperialista no mapa, por exemplo a região da Angola estava em verde, cor determinada aos portugueses. Logo após, a África volta em questão sobre as consequências do imperialismo na região, explicando todos resultados negativos que assolam a África. Traz assuntos vistos na obra da coleção anterior, como a questão das fronteiras, quando europeus firmaram estas não tiveram respeito pela delimitação dos povos africanos, muitos de etnias diferentes muitas com uma rivalidade presente, então no momento pós-independência esses

conflitos vão ganhar força, além de instigar essas rivalidades como forma de enfraquecer as populações e ganhar força, e nesse momento o livro cita os tutsis e hutus, e a rivalidade que vai ter uma consequência um conflito civil devastador por domínio territorial, com mortes que chegaram a um milhão de pessoas. Inclusive muitos intelectuais europeus vão utilizar neste momento uma retórica do racismo científico ao que vão dividir esses grupos em “raças” para justificar a rivalidade e reforçar estereótipos coloniais. Essa questão do racismo científico vai ser a próxima temática do capítulo, onde serão tratadas as ideologias imperialistas, uma delas a partir do darwinismo social, onde vai hierarquizar o que eles definiam como “raça”, buscando uma justificativa para seus atos de colonização, e esse racismo científico vai ser presente por muito tempo durante o século XIX. Além desta questão houve também o papel da igreja católica que legitimou esse imperialismo a partir da ideia de catequização e de “salvar” as populações africanas a partir da fé católica, ambos os processos extremamente violentos e que até a atualidade ainda perduram em alguns discursos, infelizmente. Após essa parte seguem os mesmos passos dos capítulos anteriores: quatro páginas de atividade, a página “Arte e história” - desta vez não foca na África, se voltando a arte europeia, e também a parte sobre cinema se volta mais a outros assuntos, com o continente africano presente nas indicações de leituras e *sites*.

Parte-se agora para a unidade oito, totalmente destinada a compreender os movimentos de independência na África, se iniciando com uma capa como as outras desta coleção, com duas imagens que se complementam, neste caso sendo uma fotografia do aniversário de cinquenta anos da independência de Gana, seguindo o mesmo padrão a capa conta com uma introdução ao capítulo e duas questões, uma para descrever a sensação que passa a fotografia da capa e outra para comentaram o que sabem sobre os processos de independência na África. Se inicia então um título sobre o período pré-independências, expondo alguns fatores para esse período, como um trecho de introdução que levou ao subtítulo referente a presença de soldados africanos na Segunda Guerra Mundial, e como esse foi um fator decisivo para os futuros movimentos, pois esse momento os levou a reflexão dos povos colonizados, ao que viram nações defenderem a liberdade de países e criticarem o imperialismo enquanto cometiam situações semelhantes no continente africano, com esses soldados então voltando com esse novo olhar, eles integram

essas lutas. Para auxiliar graficamente o texto uma imagem de soldados africanos durante a Segunda Guerra em campo. O texto parte para uma nova etapa tratando das ideologias anti-imperialistas, citando o pan-africanismo e o pan-arabismo, explicando o que seriam ambos os movimentos, como emergiram, se expandiram e se unificaram em prol da luta anti-imperialista. Há então um apêndice em forma de um pequeno quadro explicando o que termo “Descolonização”, e muitas vezes seus erros de aplicação a partir da visão de alguns estudiosos do tema. Logo mais parte para a influência da Guerra Fria, por conta do apoio da URSS e dos Estados Unidos, para com estes movimentos, por interesses próprios, citando as formas como eles apoiavam as lutas e nos motivos que se baseavam.

Em seguida o título apresentado é acerca dos processos de independência na África, de que forma se deram, e em que períodos ocorreram, trazendo juntamente uma imagem da reunião de Parlamento do Egito em 1926. Após essa parte há a presença de um mapa com as datas em que cada país africano se tornou independente, seguidos de um quadro onde explicam a perda das colônias por parte da Itália e da Alemanha após a Primeira Guerra Mundial.

As próximas duas páginas são voltadas a tratar da independência de países sob diferente domínio durante o período colonial, começando pelos de colonização inglesa, como na Nigéria, explicando a forma como se deu este fato durante todo processo, desde os primeiros momentos até a independência plena, ao lado aparece uma foto de líderes africanos em meio a multidão após a declaração da independência do Quênia. Abaixo continua a parte textual focando nos países sob o domínio belga, como o Congo, também trazendo tópicos semelhantes aos anteriores sobre os processos que essas regiões passaram até a o momento da independência de fato, seguida de uma fotografia na lateral esquerda do texto de Lumumba, um líder anti-colonialista após sua nomeação a primeiro-ministro do Congo. O próximo subtítulo se refere aos países sob domínio francês, como a Tunísia, trazendo fatos próximos aos dos subcapítulos anteriores, dos processos e conflitos contra as colônias. Ao lado há a foto de soldados argelinos durante as lutas pela independência na Argélia. Parte então para os países sob dominação espanhola, tratando de seus conflitos externos e internos, de uma dominação de territórios do Saara depois da saída dos portugueses por parte dos Marroquinos, tratando dos movimentos de resistência a ocupação, como dos saaráuis, pela sua independência

total, abaixo há uma imagem dos saaráuis no Marrocos. Por último há uma parte destinada aos países sob domínio português, citando principalmente a Angola, seu movimento de libertação, o poeta e futuro presidente do país, Agostinho Neto, já citado anteriormente em outras obras analisadas anteriormente, trazendo na imagem ao lado um soldado MPLA, que era o Movimento Popular de Libertação de Angola, mutilado durante a Guerra Civil na Angola. Posteriormente o capítulo traz um quadro já visto em outros anteriores, chamado “Passado e presente” sobre a Guerra Civil Angolana de fato, explicando como ela emerge, em qual contexto, por parte de que grupos diferentes pela disputa de poder daquele território, durando quase três décadas.

O próximo título se chama “As novas nações africanas”, traz um contexto pós-independência, buscando elencar alguns pontos, como as relações neste momento entre as antigas metrópoles e os países independentes, o surgimento de elites africanas, e sua economia que continuou muito voltada a exportação naquele período, ao que traz o livro. Há um quadro ao lado que explica a questão das populações de diferentes etnias, muitas vezes rivais, se agruparem nas fronteiras estabelecidas pelos europeus, enquanto pessoas da mesma etnia por vezes viviam em países separados, esse ponto já havia sido apresentado em outro momento, mas é extremamente importante que ele seja lembrado nas páginas, principalmente nesta que trata das nações independentes, para reafirmar a falta de preocupação dos colonizadores em respeitar a autoafirmação das populações africanas. O texto segue para um novo subtítulo, focando nas características diversas regionais da África, agora independente, trazendo muitos das diferenças por região, por exemplo entre África do Norte, Central, Oriental, Ocidental e do Sul, apontando características específicas dos locais, na última citando o *apartheid*, e no Norte citando os costumes muçulmanos presentes na maioria da população. Traz imagens junto ao texto, como a de mulheres muçulmanas em frente a universidade de Cairo no Egito, de turistas observando um rinoceronte no Quênia, em reservas naturais, e, por último, de Nelson Mandela, erguendo o braço direito em punho, um gesto importante e simbólico para o movimento negro.

O próximo título da unidade se refere a arte nos países africanos, escrevendo sobre a emergência de uma arte pós período colonial que fortalecesse o anti-imperialismo e trouxesse uma unificação ao continente, mesmo que a África

como todo tivesse diversas expressões artísticas desde sua antiguidade, ela era mais específica a população que a pessoa fazia parte, então há a busca por uma união do continente nas artes neste período. No primeiro subtítulo o foco é no cinema, trazendo a busca por combater os preconceitos e estereotipização contra o continente africano dos cinema que trazia representações cheias de racismo nas telas, então procuraram trazer uma visão de África a partir dos próprios africanos, também cita o diretor de cinema moçambicano Ruy Guerra, o que é muito importante, buscar esses nomes de pessoas que influenciaram esse período da história, também ao lado traz o senegalês Ousmane Sembène, que traz diversas críticas em suas obras, abaixo há uma foto do mesmo. Abaixo o próximo subtítulo se volta para a pintura e escultura africana, onde há um resgate as tradições antigas e utilizavam a arte para reflexão das mudanças que estavam ocorrendo no continente, entre outras informações importantes, trazendo também uma imagem de um mural pintado pelo artista moçambicano chamado Valente Malangatana. Logo após o texto se volta para a literatura, explicando a forma como ela emerge neste período, sendo obras de denúncia a questões políticas presentes em diversos locais de África desde os movimentos pela independência até aquele momento. Aponta também a participação de escritores nos movimentos de libertação e cita algumas das mulheres escritoras africanas como Flora Nwapa, nigeriana. Ao lado do texto se encontra a fotografia de Ahmadou Kourouma, escritor da Costa do Marfim. Abaixo o texto segue, agora indicando a música africana, sua diversidade resultante de muitas vezes uma herança dos ritmos tradicionais africanos, e depois há em alguns momentos uma fusão entre gêneros africanos e de outros locais do mundo, tanto em África quando nos continentes diversos outros continentes, cita o músico senegalês Baaba Mal, trazendo uma foto sua em 2010 ao lado. Abaixo a página contém um quadro do “O sujeito da história”, presente em capítulos anteriormente, para levar o foco até Cesária Évora, cantora cabo-verdiana, fazendo um breve resumo de como se tornou cantora, seu gênero musical, e um pouco de sua história e importância tanto para seu país quanto para o resto do mundo. Ao lado há um apêndice chamado “Refletindo”, onde aparecem duas questões para os alunos, a primeira pergunta se o estudante conhece alguma manifestação artística africana e para comentar com colegas e a outra questiona se a cultura africana é difundida na mídia brasileira e como isso ocorre. Há então uma proposta de diálogo entre os estudantes neste momento. Logo abaixo seguem as páginas padrões do final de cada capítulo

desta coleção, as quatro páginas de atividades diversificadas, inclusive traz em todos os capítulos questões voltadas a vestibulares, além de propostas de diálogos ou questões comuns avaliativas, a obra deixa apontado que são questões para estudos dos vestibulares, o que é bem interessante pois no EM, muitos alunos estão na preparação para o ENEM/PAVE ou outras provas.

**Vestibulares**

1. (UFMT) Na descolonização da África, encontram-se casos em que a independência foi conquistada com grande violência, assim como situações em que a libertação da colônia ocorreu de modo mais pacífico. No entanto, em todos os processos, pode-se afirmar a existência de uma relação entre a situação interna da colônia e realidades mais amplas.

Sobre a independência de Angola, analise V para as afirmativas verdadeiras e F para as falsas.

- Aconteceu no âmbito da Guerra Fria como demonstra a guerra civil ocorrida após a independência entre o MPLA, apoiado pela União Soviética, e a UNITA, apoiada pelos Estados Unidos da América.
- Deve ser compreendida no contexto da desagregação do Império Português após a independência do Brasil e o fim do tráfico negreiro, a grande fonte de renda do estado lusitano.
- Foi resultado da globalização que, ao permitir o maior fluxo comercial e de ideias, fez surgir no povo angolano o sentimento de liberdade e o desejo de autodeterminação.
- Foi impulsionada pelo fim da ditadura salazarista, marcado pela Revolução dos Cravos, que significou o abandono da guerra colonial e da política imperialista portuguesa.

Identifique a sequência correta:

- a) V, F, V, F.
- b) F, V, F, V.
- c) F, F, F, V.
- d) V, V, V, F.
- e) V, F, F, V.

Figura 15 - Questões propostas nas atividades voltadas ao vestibulares. Página: 187.

A próxima página, assim como em capítulos anteriores, é volta para a arte na história, tratando neste momento pelo estilo artístico Tingatinga, como ele emerge, a homenagem ao nome de seu criador Edward Said Tingatinga, a história deste e como essas obras são feitas, quais são as características delas, seguido de uma imagem de uma pintura que representa o Tingatinga. Logo após segue para a indicação de filmes, chamado “O último rei da Escócia”, trazendo informações básicas sobre o filme, uma sinopse e duas imagens: uma da capa da obra cinematográfica e outra de uma cena presente nesta. Por último a unidade traz indicações de leitura e de endereços eletrônicos para diferentes acessos com informações sobre conteúdos trabalhados.

A coleção #Contato História (2016) vai ser de todas as obras avaliadas, sejam elas anteriores ou posteriores a lei 10.639/03, a que mais vai trazer história africana em seus capítulos, voltando estes unicamente para elas, desde o período antigo, até o período colonial até o neocolonial e de independência, uma das partes mais interessantes é a unidade referente a chegada dos portugueses na África, que é contada por uma perspectiva africana, se em muitas obras nessa temática a África aparece como uma citação, neste ela é a protagonista, é analisado o processo histórico a partir dela, de seu contexto histórico e suas relações inter e intra

continental. Há também uma preocupação de obra em trazer muitas imagens para auxiliar o aluno da compreensão do tema a partir destas, traz muitos nomes de pessoas africanas importantes em diversos momentos históricos, ou nas artes, inclusive essa questão artística sendo presente em todos capítulos, por último é interessante notar a presença das indicações de filmes, leituras e *sites*, o que é auxilia demais o alunado a procurar mais sobre.

**Tabela 11: Partes em que África é citada - porém não são voltados a ela na Coleção #Contato História (1, 2 e 3)**

| <b>Livro (1º, 2º e 3º)</b> | <b>Unidades</b>   | <b>Capítulos ou Páginas 1º Unidade II - A origem do ser humano. Toda unidade.</b>   |
|----------------------------|---|---|
| 1º                         | Unidade II - A origem do ser humano.                            | Toda unidade.   |
| 1º                         | Unidade VIII - A expansão do Islamismo.                         | 8.1 - A expansão muçulmana.   |
| 1º                         | Unidade IX - A época medieval na Europa.                        | 9.8 - As Cruzadas.  |
| 2º                         | Unidade I - O nascimento da Europa moderna.                     | 4.4 - A expansão marítima europeia.   |
| 2º                         | Unidade V - A conquista e a colonização portuguesa na América.  | 5.5 - Africanos no Brasil.  |
| 2º                         | Unidade VI - A expansão das fronteiras da colônia.              | 5.6 - A exploração do ouro.   |
| 3º                         | Unidade VI - A Segunda Guerra Mundial.                          | 6.3 - A ofensiva do Eixo. Citação acerca de África na página: 131.<br>6.4 - O mundo entre os anos 1942-1944. Citação acerca de África na página: 132. |
| 3º                         | Unidade VII - As transformações mundiais durante a Guerra Fria. | 7.7 - Os Países Não Alinhados. Citação acerca de África na página: 152.   |
| 3º                         | Unidade XI - O Mundo Contemporâneo.                             | 11.9 - Problemas do mundo contemporâneo.  |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  |  | Citações acerca de África nas páginas: 250 e 253. |
|--|--|---|



Figura 16 - Capas da coleção “História: das cavernas ao terceiro milênio”.

- Título: Coleção História: das cavernas ao terceiro milênio;
- Subtítulos: Os livros não contém subtítulos, apenas a numeração referente ao ano do EM que pertence;
- Autores: Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota;
- Editora: Editora Moderna;
- Data: 2016;

**Tabela 12: Partes e Unidades analisadas da Coleção História: das cavernas ao terceiro milênio (1, 2 e 3)**

| Livro (1º, 2º e 3º) | Unidades  | Capítulos ou Páginas escolhidas  |
|---------------------|---|--|
| 1º                  | Unidade IV - A África na Antiguidade: Egito e Núbia.  | Toda unidade.  |
| 1º                  | Unidade XII - A África dos grandes reinos e impérios. | Toda unidade.  |
| 3º                  | Unidade I - Imperialismo na África e na Ásia.         | 1.1 - A “missão” do homem branco.<br>1.2 - Partilha da África.<br>1.2.1 Africanos contra o imperialismo. |

|    |   |   |
|----|---|---|
| 3º | <b>Unidade VIII- O processo de emancipação na África e na Ásia.</b> | 8.1 - Condições que impulsionaram a luta anticolonial.<br>8.2 - Processos de independência na África. |
|----|---|---|

Nos livros da editora Moderna, chamados de História: das cavernas ao terceiro milênio apenas os referentes ao 1º e 3º ano do EM terão capítulos voltados ao continente africano, isso não quer dizer que a história africana não apareceu no livro do 2º ano, porém apenas citada em meio a capítulos que não foram elaborados com ela em foco. O livro no geral terá menos páginas de atividades que os anteriores, sendo reservadas uma página para atividades gerais e uma para o ENEM, com questões voltadas a prova. Os capítulos da coleção também irão trazer imagens, mapas e linhas do tempo, além dos quadros explicativos de temas e de assuntos que apesar de se ligarem ao texto principal, destoam um pouco da temática presente.

No livro referente ao 1º ano do EM, aparecem dois capítulos, o primeiro a ser analisado será o quarto capítulo chamado “A África na Antiguidade: Egito e Núbia”, e vimos mais uma vez o Egito presente, desta vez em companhia da Núbia. O capítulo se inicia com o título e com a imagem da represa do Sistema Cantareira durante o período de estiagem, em 2015, pois abaixo já se inicia o texto referente aos recursos hídricos como parte do desenvolvimento humano, o texto segue com duas citações de diferentes autores, uma de MOKHTAR (2011), autor citado neste trabalho anteriormente, e o outro o um relatório sobre os recursos hídricos. Na mesma página é possível perceber um quadro chamado “Conversando sobre” no qual se encontram três questões referentes a esta temática, propondo notar o conhecimento inicial do aluno acerca destas questões antes de desenvolvê-las. Na página seguinte há um subtítulo que aponta para o conteúdo de fato sobre o Egito, trazendo o contexto do início Egito enquanto o que conhecemos hoje, as questões da relação desta população com o Rio Nilo, trazendo sua importância, assim como as tecnologias desenvolvidas a partir do ciclo do rio, das enchentes e baixas. Aponta também para pontos comuns que outros capítulos anteriores também trouxera, como a divisão entre Baixo e Alto Egito e sua unificação posterior originando o faraó como soberano. Na página são presentes dois momentos de explicação de palavras

diferentes, uma destas explicando o quem era o faraó, e abaixo apresenta um mapa do Egito Antigo com uma explicação acerca de questões deste na atualidade.

Em seguida, na página posterior se encontra um texto sobre os três períodos de Império do antigo Egito: Antigo, Médio e Novo, e também seus três períodos intermediários, explicando o motivo destes períodos serem intermediários, principalmente por crises políticas, são elencados alguns tópicos acerca de cada fase imperial, assim como a página apresenta uma imagem de uma estátua representando o faraó Djoser, uma charge acerca das construções das pirâmides, um quadro de explicação de palavras, assim como outro explicativo acerca de como funcionam a construção das pirâmides e uma questão por último sobre como os egípcios levantavam os blocos no período de construção. Logo após há um subtítulo acerca da sociedade e da economia egípcia, sobre sua hierarquia social, explicando o papel de cada camada na sociedade egípcia, trazendo também, além de seu próprio texto, a citação de outro autor explicando sobre essas divisões e quais seriam presentes nos quadros administrativos. Ao lado do texto há uma representação em imagem de escribas egípcios, localizados em um sítio arqueológico chamado Sacara, com uma explicação da imagem. Seguindo há um espaço, em um quadro, de outra cor que não a da página para maior destaque, focando nas mulheres no Egito Antigo, trazendo seu papel nesta sociedade, e citando algumas faraonas, como Hatchepsut, que é apresentada em uma imagem ao lado do texto, a partir de uma estátua sua. Seguindo para a próxima página, ela se inicia com uma imagem de egípcios trabalhando na parte agrícola, é uma representação da própria população, e foram encontradas na tumba Unsu, em Tebas, no Egito. Há então dois subtítulos na página, um referente a base social egípcia, focando agora não na parte da nobreza ou dos escribas, mas das partes mais pobres daquela sociedade, como camponeses, artesãos, comerciantes e escravizados, explicando também um pouco de cada papel dentro destes grupos. Logo após se segue para um referente a dieta no Egito Antigo, focando na alimentação consumida por estes no período, ao lado há um quadro com uma indicação de leitura, de uma obra acerca da história da alimentação no Antigo Egito, explicando o que está presente no livro. Os subtítulos continuam, o próximo sendo sobre os outros aspectos do cotidiano egípcio, como sua arquitetura voltada para as moradias, suas vestimentas, esportes etc. Ao lado do texto duas imagens

extremamente interessantes, uma de um jogo de tabuleiro, o senet - o qual recebe uma explicação em um quadro de sua função, do Antigo Egito e abaixo um brinqueto de um rato feito de maneira com a mandíbula móvel.

Abaixo o foco se movimenta para a religiosidade no antigo Egito, trazendo características de sua religião, sua influência no Estado como um todo, e suas crenças a partir dela, focando na questão da vida após a morte. Na página ainda é presente uma imagem das pirâmides de Guizé na atualidade, com dois espaços de explicações diferentes sobre esta ainda na imagem.



Figura 17 - Pirâmides de Guizé. Página: 61.

Na página que segue, o próximo foco se torna a mumificação em si, como uma prática da religiosidade egípcia os motivos desta prática e também as técnicas utilizadas, levando a um passo-a-passo, além de apontar quem naquela sociedade fazia a mumificação, no caso os mais ricos. Aparecem alguns apêndices de explicação das palavras e termos utilizados no texto. Partindo abaixo um subtítulo chamado “Áton, o Deus único”, tratando sobre um período específico do Egito Antigo onde estes adotam uma religiosidade monoteísta, visto que eram politeístas, ao lado do texto há uma imagem de uma representação do faraó Aquenáton, sua esposa Nefertiti e filhas levando oferendas a Áton. A página seguinte é específica para uma análise de fontes, no caso o Livro dos Mortos, do Antigo Egito, utilizado para o julgamento dos espíritos, explicando suas primeiras inscrições, e seu papel na ritualística mortuária egípcia. Abaixo da parte escrita segue uma imagem de um julgamento, ao pesar o coração do morto, representação presente no próprio livro. Em seguida da imagem há uma atividade com quatro questões referentes a religião egípcia, e a própria foto.

O próximo ponto trabalhado é o conhecimento egípcio, analisado também nas coleções anteriores, focando na escrita, como ela se desenvolveu, com que materiais e técnicas, na matemática, geometria etc. Na lateral esquerda do texto há a imagem da Pedra de Roseta, com uma escrita em diferentes sistemas, o que auxiliou na tradução desta língua. Abaixo, há uma imagem de moradores das ilhas do lado Tana, na atualidade, usando o papiro, invenção egípcia, para construir suas embarcações. Ainda ao lado da última imagem há uma explicação da forma que os antigos egípcios contavam os anos, de maneira bem diferente da atual.

Logo a obra se volta para a Núbia, conhecido no período por Cuxe, neste momento há uma explicação da localização, geografia, comércio e os contatos entre populações núbias e egípcias. Ao lado da parte textual há uma imagem de um núbio sendo representado em um cabo de bengala cerimonial. Abaixo continua o texto agora voltado a explicar o Reino de Kerma, explicando sua emergência, potencialidade, sua economia e a forma de governo presente. Há ainda na página explicações de palavra específica do texto e um mapa da Núbia antiga, com uma proposta de atividade, pedindo que o estudante identifique no mapa as características presente no texto sobre a relação entre Egito e Núbia. Ao passo que se segue focando em Núbia, há um foco posteriormente no período de dominação egípcia na região, apontando as relações entre essas populações durante um longo espaço de tempo, parte-se então para o próximo subtítulo que aponta para a inversão do primeiro, agora com a dominação de Cuxe (Núbia) ao Egito, em que contexto esse momento ocorre e como se desenvolve. Em um anexo ao lado do texto há uma explicação da metalurgia na Núbia antiga, pela questão da mineração muito presente na região. Abaixo o texto traz agora uma nova etapa, focando no período meroíta, com a capital e Meroé, focando em características do período e informações acerca deste. Abaixo há uma linha do tempo ilustrativa da cronologia política de Cuxe e do Egito, ela tem uma continuação no final da página posterior. Nesta página em questão, a primeira figura presente é a de uma fotografia de um sítio arqueológico em Meroé na atualidade com uma breve explicação ao lado. Abaixo há um subtítulo que faz um comparativo entre Cuxe e o Egito, ao que escreve que há um distanciamento entre estes e foca na religiosidade e no regime matriarcal presente em Meroé, apontando os deuses cultuados pelos meroítas, como Sebiemeker, Deus da criação, antropomórfico. Foca após isto na parte do

regime matriarcal, apontando para as Candaces, já citadas em outras obras, as rainhas que tomara o poder por longo tempo na região. Há ao final uma finalização do capítulo, explicando o fim do reino de Cuxe e ao lado há um quadro complementar que explica a escrita dos meroítas, suas características, datação de seu surgimento e outros apontamentos. Ao final do capítulo há, como afirmado anteriormente, uma página de atividades diversificadas e outra referente ao ENEM.

O outro capítulo referente a história africana no livro destinado ao 1º ano do EM, é chamado de “A África dos grandes reinos e impérios”, que se inicia partindo das discriminações sofridas por pessoas de religião de matriz africana, logo após separando um espaço para escrever sobre as trocas culturais entre África e Brasil e por último o olhar europeu sobre a África, porém voltaremos mais a questões apontadas para a historiografia do continente africano de fato, o que vai ocorrer se iniciando no capítulo “A África antes dos europeus”, que se subdivide em subcapítulos cada um referente a um reino ou império. Mas antes é importante salientar a presença de um quadro explicativo que elucide os motivos do uso do termo pré-colonial. Logo após o primeiro são estudados os Reinos Sudaneses, trazendo seu contexto histórico de surgimento, seu comércio, contatos com outros grupos e suas religiosidades, citando os reinos do Sudão, que serão desenvolvidos após. No final da página há um mapa com os principais reinos da África. O primeiro reino sudanês a ser aprofundado é o de Gana, onde serão elencadas suas principais características, seu início enquanto reino, sua política, expansão territorial, comércio e também seu declínio. Partindo após para o reino de Mali, onde também são apresentados seus pontos principais, seu desenvolvimento, localização geográfica, seu comércio, sua cultura, diversidade e seu fim. Ao longo da página há a explicação de alguns e palavras utilizadas no texto, assim como uma indicação de leitura, com texto e imagem. Entre a continuação dos subtítulos referentes aos reinos há uma página destinada a estudo de fontes, onde a obra traz um mapa histórico da presença de África no Atlas Catalão, há uma imagem desta parte, acompanhada de um texto explicativo e por fim propostas de questões referentes ao conteúdo deste quadro. Em seguida, na próxima página, segue-se a desenvolver os reinos e impérios, focando no momento no Império Songhai, trazendo o mesmo texto resumidos dos outros, com informações pertinentes sobre este, sua emergência, sua política, localização, desenvolvimento científico por fim, seu

declínio, entre outras coisas. Posteriormente o foco se volta para os reinos iorubás, explicando os povos iorubás e características destes e a constituição dos reinos, como o culto aos orixás, citando outro autor em uma citação direta para explicar sobre uma passagem da relação dos orixás com os grupos iorubás, ao lado do texto a imagem de Exu, com explicação abaixo. O próximo ponto é o dos grupos de aldeias que se uniam em Ifé, focando em sua localização geográfica, sua organização social, sua arte e também a declinação da cidade por questões comerciais, entre outros tópicos, ao lado do texto há uma imagem de uma escultura iorubá.

Em seguida há o reino de Benin, trazendo sua localização, grupo populacional, seu desenvolvimento comercial até sua relação com o comércio com europeus, sua produção e artesanato também presentes no texto. Há uma explicação de um momento em que britânicos enviam soldados para atacar Benin. Há também uma imagem de uma placa de bronze de Benin. Em seguida o foco parte para os povos bantos, sua formação linguística e social, os locais em que se desenvolveram, entre outras informações, como a de que a maioria dos escravizados africanos trazidos para o Brasil eram de origem Banto, influenciando a cultura brasileira, na criação da capoeira por exemplo, ou do maracatu. O último reino apontado é o do Congo, ao que o texto traz sua localização geográfica, sua população, seu comércio, e o contato com os portugueses e as consequências deste, em diversos aspectos citados no texto. Há na página quadros explicativos de termos e uma imagem do Rei do Congo em audiência com estrangeiros, trazendo abaixo uma questão para os alunos acerca da imagem.

Logo após o subtítulo em questão se volta para as famílias e sociedades africanas, trazendo um panorama bem geral e resumido das relações familiares de diversas populações, como o papel da mulher e dos idosos, por exemplo. Ao lado do texto há a imagem de uma escultura iorubá que representa uma mãe carregando seu filho. Em seguida há um desenvolvimento da escravidão africana, apontando características desta, apontando sua diferença a forma de escravidão feita por europeus para com africanos. Há algumas explicações na página, e uma imagem de um modelo de um navio negreiro feito de madeira. Posterior a esta parte há também uma subdivisão para explicar a escravidão árabe e suas características, e também, por último, a escravidão portuguesa, também desenvolvendo seus tópicos e a forma

como essa se deu. Aparecem na página quadros de explicação e uma imagem de um grupo de pessoas escravizadas sendo levados por comerciantes, um ponto notado na legenda desta imagem é o uso da palavra “escravo” ao invés de escravizado, a primeira caindo em desuso por conta de toda sua conotação negativa atualmente. Por fim, neste capítulo são disponibilizadas cinco páginas de exercícios, uma de atividades gerais, outra voltada ao ENEM, e por último três acerca também de outros vestibulares.

No livro referente ao 3º ano do EM, não aparecem capítulos voltados apenas ao continente africano, mas sim África e Ásia em conjunto, nos períodos imperialistas e, posteriormente, de descolonização. A primeira parte está no capítulo um, nas partes 1.1, 1.2 e 1.2.1 - este último sendo uma subdivisão do subcapítulo.

O início do capítulo já traz uma imagem de congoleses sendo aprisionados por colonizadores belgas no Congo. Seguido de um texto chamado de “A mentira do opressor”, citando o texto do romancista nigeriano Chinua Achebe sobre sua realidade vivendo em um protetorado britânico, trazendo uma visão mais pessoal do período, pela visão de um africano. Ao lado há um apêndice com três questões acerca do texto e de questionamentos gerais sobre colonização. Na página seguinte há um novo título referente a essa expansão e colonização num contexto de industrialização e das “justificativas” que europeus criavam para as invasões, através das ideologias racistas do período, como a questão do darwinismo social e também a “missão” destes de converter populações africanas (e asiáticas) ao cristianismo. Na página há um quadro de explicações de termo e abaixo uma imagem que é uma charge com uma representação totalmente racista chamada “O fardo do homem branco”, onde o Tio Sam, representando os Estados Unidos e outro homem branco com trajes britânicos, carregam populações asiáticas e africanas nas costas, não bastasse a própria charge como um todo, a forma como as populações de ambos os continentes são desenhadas é cheia de traços racistas. Ao fim da página há uma questão pedindo se o aluno conseguiria relacionar a charge com o darwinismo social.

Na página que se segue o foco é na partilha da África, explicando como as diversas metrópoles europeias colonizaram as regiões africanas respectivas, citando também a Conferência de Berlim (1884-1885), tendo ao lado um anexo separado

explicando o caso da Etiópia e da Libéria, que não foram colonizados. Abaixo há um mapa dos domínios europeus na África, e há também na página uma explicação do que seria protetorado. O próximo título aponta para a resistência africana ao imperialismo, citando revoluções ocorridas em diversas regiões, citando o líder Kinjikitile na revolta do Maji-Maji, trazendo citações sobre esta liderança até seu assassinato e o seguimento do movimento com seu pai liderando este. Abaixo há uma imagem dos tambores de guerra utilizados pelos ashanti, na Costa do Ouro. Há também na página e explica de uma palavra utilizada no texto. Algumas páginas são dedicadas ao continente asiática, até voltamos a África num texto complementar chamado “África deturpada” onde apontadas as representações racistas sobre África difundidas principalmente por viajantes europeus no período colonial, que espalharam ideologias baseadas em racismo científico em seus textos. Há uma imagem que acompanha o texto, chamada “Superstições sobre a África” de 1890, e por último duas questões acerca do texto e da foto. Por último seguem o padrão dos capítulos em que há uma página para atividades diversificadas e uma específica para o ENEM.

O capítulo oito chamado de “O processo de emancipação na África e na Ásia” é iniciado com a imagem de imigrantes africanos chegando de bota na europa, juntamente há uma explicação da tragédias no Mar Mediterrâneo por parte de imigrantes tentando chegar a Europa, a informação da ONU sobre o número de refugiados na atualidade, trazendo também um texto sobre a questão de conflitos que levam as populações a se refugiarem, trazendo citações de historiadores, e ao lado há um quadro de questões referentes a imagem e o texto. No próximo título que se segue o foco torna a trazer o anticolonialismo, e diferente de obras anteriores analisadas, o texto afirma que a Guerra Fria não vai ser um ponto essencial para o fim do colonialismo, trazendo os outros diversos fatores que fizeram com que esse evento ocorresse, alegando que não seria apenas um que influenciaria em todo movimento. Há então alguns apontamentos históricos deste processo inicial da luta contra opressão no texto, entre outras informações e citações. Há uma imagem de dois soldados senegaleses lutando na Primeira Guerra Mundial e também um apêndice de explicação de palavras. O próximo subtítulo trata de fato da resistência contra os colonizadores, focando aí num quadro geral dos dois continente, trazendo rebeliões e a postura das até então colônias a opressão colonial. Há um anexo

explicando sobre os movimentos e afirmação de identidade africana, citando a Primeira Conferência Pan-Africana. Abaixo se encontra uma imagem do povo wakamba fazendo uma dança tradicional no Quênia.

O capítulo dá continuidade aos conteúdos ao focar no pan-africanismo, explicando sobre o que é o movimento, citando eventos realizados sobre o pan-africanismo, pensadores, incluindo Aimé Césaire - texto traz citação de uma de suas obras, e Léopold Sédar Senghor - a página inclui uma foto dele, estudantes que cunharam o termo negritude, além de outros, e suas ações enquanto estudantes negros na França, como na criação da revista "O estudante negro" que tinha o intuito de trazer a identidade negra perante a um país colonial, como citado no texto. Há também a imagem de um gravite representando Aimé Césaire. Na próxima página os autores focam nas críticas sofridas ao movimento, e colocações contrárias a este, voltando a outra citação de Césaire, sobre as questões presentes no texto. Por último há imagem do Olodum em Salvador - BA. A próxima página tem seu começo com uma fotografia de delegados reunidos no 5º Congresso Pan-Africano em 1945, seguido do subtítulo "Líderes negros", onde o foco aponta para o papel dos líderes africanos, deste congresso e cita intelectuais africanos e seus papéis na luta pela independência.

A próxima temática desenvolvida é os processos de independência de fato, onde no início há um resumo sobre esses eventos explicando os processos que levaram a emergência destes movimentos, as negociações iniciais, e as conquistas ou mais pacíficas, com negociações, ou nas que só foi possível a partir da luta armada. Na página há uma imagem de um africano varrendo europeus para fora do mapa da África, com uma questão abaixo propondo que os alunos expliquem a relação dos movimentos de libertação com a imagem.

Posteriormente o livro foca em locais específicos em que ocorreram os movimentos, iniciando com Gana, seu início, trazendo nomes de personagens importantes na luta e as consequências da independência de Gana, desencadeando outros movimentos em diferentes colônias, futuramente independentes. Traz algumas informações de outras regiões e nas disputas ainda travadas entre antigas metrópoles e os países libertos, além de outras informações diversas no texto. Há duas imagens na página, uma do mapa da África independente - acompanhando

uma explicação, e uma segunda de um protesto em Gana a favor da independência. No subtítulo que se refere a Guerra da Argélia a obra procura apontar as políticas adotadas neste momento entre colônias e metrópoles, focando no processo da Argélia que se deu de forma violenta, principalmente pela opressão francesa, citando o início deste conflito, grupos que participaram e a repressão da França. O texto traz outras informações gerais sobre os conflitos e a forma como ele foi finalizado, além disto a página contém uma imagem dos argelinos islâmicos fazendo um protesto durante a guerra.

Na página que se segue o foco torna ao fim do imperialismo português da África, trazendo uma imagem da capa de um livro de um autor moçambicano chamado João Dias, em um conto que simboliza essa ideia de libertação a partir da vivência do protagonista. O texto em si se volta para o início das ideias de movimentos independentes nas colônias portuguesas na África, por meio muito da literatura, focando nos escritos anticoloniais, nos jovens intelectuais africanos, citando entre eles Agostinho Neto, já presente em outras obras analisadas. O foco do subcapítulo é na literatura africana anticolonial destes países agora de língua portuguesa, inclusive trazendo um poema da poeta Noémia de Sousa, moçambicana. O próximo título vai tratar da Revolução dos Cravos e das independências destes locais sob domínio português, entre os grupos de libertação cita o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) entre diversos outros também citados, focando em diferentes países, citando a Revolução dos Cravos em Portugal, e as consequências da derrubada do poder ditatorial para os países africanos. Depois foca nos conflitos também internos no pós-independência. São duas imagens presentes, uma do líder da Frente de Libertação de Moçambique discursando para homens que lutavam a seu lado e abaixo uma foto do apoio popular a Revolução dos Cravos nas ruas de Portugal. Na página de “Trabalhando com fontes” há um texto do romance “As aventuras de Ngunga”, e trazendo abaixo questões a partir do texto e explicações de algumas palavras utilizadas.

Em seguida vai focar na África do Sul e no *apartheid*, o início da segregação a partir de leis segregacionista e de negação de direito a população negra da África do Sul, e os acontecimentos nesse período, como a divisão de quem poderia usar determinados hospitais, por exemplo. Essa opressão e segregação na educação, e na formação de jovens negros e das manifestações, feitas inclusive por parte dos

estudantes negros contra as leis segregacionistas. Na página há um apêndice de explicações de palavras, assim como uma imagem de um protesto contra a obrigatoriedade do ensino de língua africânder nas escolas, em Johannesburgo. O título que se segue aponta para os movimentos de resistência contra o *apartheid*, a partir de congressos e manifestações - inclusive citando a violência repressiva a estas, inclusive causando mortes. Cita Nelson Mandela e seu papel nesta luta, sua prisão e depois, com a crise e o fim do *apartheid* sua libertação. Também traz outras informações muito importantes sobre os movimentos de resistência, além de uma imagem de Mandela fazendo uma visita a uma comunidade em Johannesburgo e uma indicação de leitura.

O próximo título se refere as fronteiras do continente africano, que foram estabelecidas pelos colonizadores, sem respeitar a autodeterminação dos povos, causando junção em um mesmo países de grupos rivais, por exemplo, o que gerou conflitos internos no pós-independência. Esses são alguns pontos trazidos no texto, mas de uma forma bem melhor desenvolvida, seguida de duas imagens, uma sendo um mapa das fronteiras políticas na África e outro das línguas e etnias. Por último, a obra traz informações sobre as ondas migratórias de africanas para outros países, principalmente por conflitos internos em alguns locais, trazendo dados dos processos. Na página há uma imagem de um resgata de imigrantes africanos por guardas italianos, pois o barco que estavam naufragou. A página também traz a explicação do que é diáspora e um apêndice explicando o genocídio em Ruanda. Por último o capítulo traz o padrão: a folha de atividades diversas e a com foco em ENEM.

**Tabela 13: Partes em que África é citada - porém não são voltados a ela na Coleção História: das cavernas ao terceiro milênio (1, 2 e 3)**

| <b>Livro (1º, 2º e 3º)</b> | <b>Unidades</b>  | <b>Capítulos ou Páginas escolhidas</b>   |
|----------------------------|--|--|
| <b>1º</b>                  | <b>Unidade II - Os primeiros passos da humanidade.</b>                 | Toda unidade.  |
| <b>1º</b>                  | <b>Unidade XI - A expansão ultramarina europeia e o mercantilismo.</b> | 11.1 - Expansão ultramarina. Citações acerca de África nas páginas: 178 e 180. |

|    |  |  |
|----|--|--|
| 2º | <b>Unidade III - A economia na América portuguesa e o Brasil holandês.</b> | 3.5 - Escravidão: um negócio lucrativo.<br>Citações acerca de África nas páginas: 53, 54 e 55.   |
| 2º | <b>Unidade XI - Da Regência ao Segundo Reinado.</b>                        | 11.2 - Revoltas regenciais.<br>Citação acerca de África na página: 189.<br>11.7 - Sociedade em transformação.<br>Citação acerca de África na página: 199.  |
| 3º | <b>Unidade III - Primeira Guerra Mundial e Revolução Russa.</b>            | 3.1 - Antecedentes da Grande Guerra.<br>Citação acerca de África na página: 41.<br>3.2 - Quatro anos de destruição.<br>Citação acerca de África na página: 43.<br>3.3 - Paz de Versalhes e consequências da guerra.<br>Citação acerca de África na página: 46. |
| 3º | <b>Unidade IV - Crise dos anos 1920 e ascensão nazifascista.</b>           | 4.1 - The American Way of Life.<br>Citação acerca de África na página: 59.   |
| 3º | <b>Unidade V - Segunda Guerra Mundial.</b>                                 | 5.2 - Ofensiva do Eixo.<br>Citação acerca de África na página: 75.<br>5.3 - Ofensiva dos Aliados.<br>Citação acerca de África na página: 77.   |

Podemos concluir, com o final das análises que, no geral, de fato a África aparece de forma mais explicativa e com mais capítulos voltados ao continente nas coleções lançadas após a lei 10.639/03, porém isso não significa que os livros anteriores não contenham história africana, mas era mais resumida, voltada ao Egito ou a processos de colonialismo e descolonização. Enquanto os livros atuais vão buscar trazer informações sobre a África na antiguidade, de seus Impérios, Reinos, populações etc. Porém, principalmente o livro de Aquino (et al., 1982) é surpreendente positivamente pela forma que apresenta África e pelo conteúdo dialogado com o leitor.

## Conclusão

A lei 10.639/03 tem um papel central na vinculação entre o sistema brasileiro de ensino e as relações étnico-raciais, como apontado anteriormente, ela é o resultados de anos de uma luta do movimento negro, juntamente a áreas da educação, tanto básica quanto superior, e parte da ideia do movimento negro brasileiro, da educação ser uma das bases na luta antirracista, pois é o pontapé inicial de crianças e adolescentes para compreenderem diversas etapas, no caso da história, a disciplina pode tanto reforçar o pensamento colonialista e estereótipos da história africana, quando pode partir de um caráter decolonial, visando desconstruir visões que por muito tempo foram propagadas acerca de África, muitas vezes relacionados a subdesenvolvimento e extrema pobreza, e fortalecer a diversidade do continente, tanto geográfica quanto cultural, étnica, social e que perpasse por diferentes processos históricos, sendo alguns semelhantes, como os processos neocolonialismo e das lutas de libertação presentes na maior parte do continente. Deve partir dos docentes a busca para o assegurar uma imagem positiva do continente africano, e não mais reforçar ideias embebidas em caráter eurocêntrico. Porém esse papel não parte do docente de forma solitária, há um processo de planejamento de aulas que envolvem a utilização de materiais didáticos e fontes, com isto entra o papel do livro didático nessa formação. Como visto anteriormente no capítulo três, o livro didático desenvolve um papel significativo no cotidiano escolar, sendo material tanto do alunado quando dos professores, os conteúdos presentes nestes e a forma como eles são desenvolvidos vai voltar a mesma questão anterior, ou de reforçar ideias baseadas em eurocentrismo e num pensamento colonial, ou a de contrariedade a essas representações, buscando trazer um caráter decolonial no pensamento e na educação. Após a lei 10.639/03 há uma colocação de obrigatoriedade por parte do núcleo escolar, de desenvolver uma aprendizagem em torno da história africana - e também afro-brasileira. Porém é necessário compreender se houve de fato essa implementação na realidade escolar dos alunos, se há uma efetivação não apenas a partir dos docentes, mas também dos materiais didáticos, neste caso o livro, que neste momento integram o PNLD, logo é essencial focar nos critérios avaliativos estabelecidos pelo programa na avaliação dos livros didáticos que serão enviados as escolas brasileiras. Por último, também é imprescindível analisar não apenas se os conteúdos referentes a África

estão presentes nos materiais didáticos para as escolas brasileiras, mas também como essas temáticas são apresentadas e desenvolvidas nas páginas das coleções, se há uma procura por parte dos autores de colocar a África enquanto protagonista destes capítulos, ou se ela está presente apenas em partes de conteúdos, e também analisar os tópicos presentes nestes capítulos, além dos assuntos principais referidos de maneira textual nas obras, mas também se buscam trazer características africanas e referências africanas, se apresenta sua historicidade não apenas após o contato com os europeus, aponta as pessoas importantes nos processos históricos de África, e também quais são as escolhas por termos, imagens e indicações de mídia nas páginas referentes a história africana,

O objetivo principal do trabalho se referia a compreender a implementação da lei 10.639/03 através dos livros didáticos destinados ao Ensino Médio, fazendo assim uma análise comparativa entre obras anteriores e posteriores a sanção desta, e também uma análise individual das obras, focando nos capítulos que se referem de fato a África, mas também apontando outros em que ela aparece em citações eventuais. Num primeiro momento houve então esta análise individual de cada uma das obras, tanto das antecedentes a promulgação da lei quanto as subsequentes, buscando fazer algumas comparações entre as obras mesmo neste momento. Os capítulos analisados e os que África apenas aparece em apenas algumas páginas, através de breves pontos, estão divididos em duas tabelas diferentes referentes a cada livro ou coleção, para que seja possível analisar os capítulos das análises mas também outros com presença africana.

Por último há de fato a comparação avaliativa, a partir das análises dos livros há uma percepção de quais conteúdos se apresentam de forma mais seguidas em diferentes obras, assim como, possa se perceber, tanto a partir das tabelas individuais, quanto a partir das análises individuais, onde África se encontra mais efetivamente, e além disto quais conteúdos que se apresentam nestes livros, se há uma presença neles da história africana como um todo.

Pode-se analisar que nos livros anteriores a lei 10.639/03 a África aparece principalmente no que diz respeito ao neocolonialismo e a partilha do continente e posteriormente emerge também nos seus processos de descolonização, há um surpresa, principalmente na obra de Aquino (et al., 1982) na forma como África é

desenvolvida nos capítulos, de uma maneira realmente mais decolonial, mesmo que a terminologia ainda não estivesse sido desenvolvida no período, porém ainda há, em termos de presença individual africana uma falta nestas obras, tanto de Aquino (et al., 1982), quanto ambas de Arruda (1979 e 1985), visto que uma das obras do último autor citado, referente ao período da antiguidade e medieval, foca em África apenas ao tratar do Egito, enquanto nas obras posteriores a lei, temáticas como os reinos e impérios africanos, e também da antiguidade africana para além do Egito, mas focando em outros espaços que se desenvolviam no período. Outro ponto é a forma como se desenvolve o contato entre africanos e europeus, apresentados em pelo menos duas das três coleções, por visão de África, focando no seu contexto histórico e nos seus processos de resistência.

Porém um ponto necessário de elencar é o do conteudismo presente em todas as coleções e em dois dos livros antigos, pois a maior parte destes se volta a explicar principalmente os processos históricos, mas não necessariamente conversa com o leitor, esse diálogo vai estar mais presente, nas coleções, mais pelas propostas de atividade, isso não quer dizer que não há em nenhum momento essa conversação entre obra e leitor, mas sim que não é algo tão efetivo. O livro que foi uma surpresa neste quesito é o de Aquino (et al., 1982) que propõe muito de um conteúdo dialogado no texto.

Outras comparações são mais gerais, como por exemplo, o fato das coleções atuais compreenderem mais cores, imagens, indicações de mídia, um conteúdo mais lúdico, enquanto as obras anteriores a lei vão ser de caráter mais textual, com menos cores, menos imagens - mas ainda um número considerável para os anos lançados, sem esta parte das indicações midiáticas tão presentes nas obras da atualidade. Porém isto é compreendido facilmente pelo período em que as obras foram lançadas, vide décadas atrás não havia uma facilidade gráfica tão forte como atualmente, logo é concebível essas questões mais gerais.

Conclui-se, a partir das análises, que a presença de África nos livros didáticos do EM, a partir da análise comparativa entre obras anteriores e posteriores a lei 10.639/03, é melhor desenvolvida a partir da implementação da lei, esta que afeta diretamente na criação destes materiais, a partir do PNLD e seus critérios. Porém, isso não necessariamente aponta para uma falta total de África nos livros que

precedem a lei, mas sim que é um conteúdo de caráter mais resumido, e menos presentes em alguns aspectos, voltados mais a conceitos gerais, como o colonialismo e descolonização, do que a tópicos mais movidos a África, pois os livros atuais compreendem melhor a sua diversidade social na antiguidade, por exemplo.

## Referências

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Revista Estudos Históricos**. v. 21, n. 41, p. 5-20, jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/59tmSkhj3wzhwrCrdgC4cvx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2022.

ADAM, Shehata; VERCOUTTER, J. **O A importância da Núbia: um elo entre a África central e o Mediterrâneo**. In: MOKHTAR, Gamal (ed.). História Geral da África: África Antiga (volume II). 2ª ed. Brasília: UNESCO/MEC, p. 213-233, 2010.

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**. v. 10, n. 2, p. 234-246, ago. 2016. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1459>. Acesso em: 20 jan. 2022.

ALONSO, Angela. O abolicionismo como Movimento Social. **Revista Novos Estudos**. v. 33, n. 3, p. 115-137, nov. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/CrVbxyNKtm7vCZWxXgRz6qg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2022.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Cartografia da diáspora África - Brasil. **Revista Da ANPEGE**. v. 7, n. 01, p. 261–274, out. 2011. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6570>. Acesso em: 27 fev. 2022.

ARANTES, Erika Bastos; COSTA, Rafael Maul de Carvalho. Ensino de História, educação popular e descolonização: Apontamento sobre recursos cruzados. **Fronteiras & Debates**. v. 4, n. 1, p. 177-202, jan/jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/fronteiras/article/view/3866>. Acesso em: 27 fev. 2022.

ARAÚJO, Janailton Félix. **A trajetória educacional da população negra no Brasil**. Orientador: Waldeci Ferreira Chagas. 2020. 23f. Trabalho de Conclusão de Curso

(Graduação em História) - Centro de Humanidades, Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2020.

ARRUDA, José Jobson. **História Antiga e Medieval**. São Paulo: Editora Ática, 1985.

ARRUDA, José Jobson. **História Moderna e Contemporânea**. São Paulo: Editora Ática, 1979.

AZEVEDO, Amailton Magno. Qual África ensinar no Brasil? Tendências e perspectivas. **Projeto História**. v. 56, n. 56, p. 233-255, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/6072>. Acesso em: 28 jun. 2022.

AZEVEDO, Gislaine. SERIACOPI, Reinaldo. **História Passado e Presente 1: dos primeiros humanos ao renascimento**. São Paulo: Editora Ática, 2016.

AZEVEDO, Gislaine. SERIACOPI, Reinaldo. **História Passado e Presente 2: do mundo moderno ao século XIX**. São Paulo: Editora Ática, 2016.

AZEVEDO, Gislaine. SERIACOPI, Reinaldo. **História Passado e Presente 3: do século XX aos dias de hoje**. São Paulo: Editora Ática, 2016.

AQUINO, Rubim Santos Leão de; ALVARENGA, Francisco Jacques Moreira de; FRANCO, Denize de Azevedo; LOPES, Oscar Guilherme Pahl Campos. **História das Sociedades: das sociedades modernas às sociedades atuais**. Rio de Janeiro: Editora Ao Livro Técnico S/A - Indústria e Comércio, 1982.

BAKR, A. Abu. **O Egito faraônico** In: MOKHTAR, Gamal (ed.). **História Geral da África: África Antiga (volume II)**. 2ª ed. Brasília: UNESCO/MEC, p. 37-67, 2010.

BARBOSA, Michelle de Kássia Fonseca. O Sagrado no Egito Antigo. **Revista Diversidade Religiosa**. v. 3, n. 1, mar. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/dr/article/view/15376/8737>. Acesso em: 21 jan. 2022.

BARBOSA, Muryatan Santana. Eurocentrismo, História e História da África. **Revista Sankofa**. v. 1, n. 1, p. 46-53, jun. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/88723>. Acesso em: 28 jun. 2022.

BARCELOS, Silvânio. **Paternalismo: Uma maldita herança da escravidão**. Clube dos Autores, Joinville, SC, 2015.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; NOVELLINO, Maria Salet. **Alfabetização por Raça e Sexo no Brasil: Evolução no Período 1940-2000**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Rio de Janeiro, 2002.

BEZERRA, Holien Gonçalves. **O PNLD de História: Momentos Iniciais**. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). Livros Didáticos de História: entre políticas e narrativas. Editora FGV, Rio de Janeiro, RJ, p.67-82, 2017.

BINJA, Elias Justino Bartolomeu. Tradição Oral em África: Valores, Movimento e Resistência. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE SOCIOLOGIA DA UFS, 3., 2020, São Cristóvão, SE. **Anais [...]**. São Cristóvão, SE, 2020.

BOAHEN, Albert Adu (ed.). **História Geral da África: África sob dominação colonial, 1880-1935**. 2ª ed. UNESCO. Brasília, DF, 2010.

BORGES, Jorgeval; TOURINHO, Maria Antonieta. Formação de professores para História da África - problema relativos ao eurocentrismo e filosofia da história. In: Simpósio Nacional de História – ANPUH, 26., 2011, São Paulo, SP. **Anais [...]**. São Paulo, SP, 2011.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Brecho. **História: das cavernas ao terceiro milênio 1**. São Paulo: Editora Moderna, 2016.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Brecho. **História: das cavernas ao terceiro milênio 2**. São Paulo: Editora Moderna, 2016.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Brecho. **História: das cavernas ao terceiro milênio 3**. São Paulo: Editora Moderna, 2016.

BRANDÃO, Luiz Henrique Santos. **História, colonialidade e história da África no Ensino Médio Uma análise de manuais didáticos de História inclusos no PNLD de 2015 para Ensino Médio**. Orientador: Anderson Ribeiro Oliva. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL, **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm). Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL, **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm). 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto; Fundação de Assistência ao Estudante. **Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos: 1ª a 4ª séries.** FAE/MEC - UNESCO, Brasília, DF, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: história – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação.** Secretária de Educação Básica – SEB; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF, 2017.

CAIMI, Flávia Eloisa. **O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos.** In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). *Livros Didáticos de História: entre políticas e narrativas.* Editora FGV, Rio de Janeiro, RJ, p. 33-54, 2017.

CARDOSO, Maria Claudia. Entre estereótipos e saberes: A África e os Africanos em um curso de licenciatura em História. **Revista História e Diversidade.** v. 6, n. 1, Mato Grosso, p. 125-141, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/historiaediversidade/article/view/871>. Acesso em: 19 jan. 2022.

COELHO, Lilian Cristina. Urbanismo e cidade no Egito Antigo: Algumas considerações teóricas. **Revista Plêthos.** v. 1, n. 1, p. 47-71, ago. 2011. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/revistaplethos/arquivos/numero1/liliane.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2022.

COELHO, Mauro Cezar. COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As licenciaturas em história e a Lei 10.639/03 - Percursos de formação para o trato com a diferença?. **Educação em Revista**. v. 34, p. 1-39, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hvnLnRX7NpxPqJ9YqrBBQHG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jan. 2022.

CONCEIÇÃO, Juvenal de Carvalho. A ideia de África: Obstáculo para o ensino de história africana no Brasil. **Revista Diásporas**. v. 44, n. 44, p. 343-354, jun. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/8994>. Acesso em: 19 jan. 2022.

COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2ª ed. Editora Autêntica. Belo Horizonte, 2020.

COSTA, Rosivania; EUGENIO, Benedito. O ensino de história da África e a produção acadêmica: o que dizem as revistas de Ensino de História no período 2003-2017?. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. v. 4, n. 11, Mossoró, p. 298-308, jun. 2018. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1595/1533>. Acesso em: 10 jan. 2022.

COSTARD, Larissa. Gênero, currículo e pedagogia decolonial: Anotações para pensarmos as mulheres no ensino de história. **Fronteiras & Debates**. v.4 , nº 1, Macapá, jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/fronteiras/article/view/3635>. Acesso em: 14 set. 2022.

CUNHA, Sonia Ortiz da; GONÇALVES, José Henrique Rollo. **Cuxe: O resgate de um antigo Reino Núbio**. Cadernos PDE - O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. v. 1, n.1, p.1-29, 2011. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/12825042/cuxe-o-resgate-historico-de-um-antigo-reino-secretaria-de-estado->. Acesso em: 01 mar. 2022.

DANTAS, Luis Thiago Freire. **Descolonização Curricular: A filosofia africana no Ensino Médio**. 1ª Ed. Editora Perse. São Paulo, SP, 2015.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo**. v. 12, n. 23, Rio de Janeiro, p. 100-122, mar. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2022.

ESCOBAR, Giane Vargas. **Clubes sociais negros: Lugares de memória, resistência, negra, patrimônio e potencial**. Orientador: Júlio Ricardo Quevedo dos Santos. 2010. 205 f. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural) - Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. Narrativas de docentes sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. **Revista Educação**. v. 35, n. 2, Porto Alegre, RS, p. 208-216, mai/ago. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84823364008.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

GATINHO, Andrio Alves. **O movimento negro e o processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais**. Orientador: Genylton Odilon Rêgo da Rocha. 2008. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

GIL, Carmen Zeli Vargas; SEFFNER, Fernando. Dois Monólogos Não Fazem um Diálogo: jovens e ensino médio. **Educação & Realidade**. v. 41, n. 1, p. 175-193, jan/mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Fc4McyTcCyY5zxMGDShvY6d/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 out. 2022.

GODOY, Eliete Aparecida de. A ausência das questões raciais na formação inicial de professores e a Lei 10.639/03. **Revista de Educação Puc-Campinas**. v.22, n. 1, p.77-92, mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/3433>. Acesso em: 28 set. 2022.

GOMES, Arilson dos Santos. **A formação de Oásis: dos Movimentos fretenegrinos ao primeiro Congresso Nacional do Negro em Porto Alegre - RS**

**(1931-1958)**. Orientadora: Margaret Marchiori Bakos. 2008. 310 f. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

GOMES, Marcela Moraes. O ensino de História da África e a prática escolar. *In*: Simpósio Nacional de História - ANPUH, 29., 2017, Brasília, DF. **Anais [...]**. Brasília, DF, 2017.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Dossiê: Política & Sociedade. Revista da Sociologia Política**. v. 10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2011v10n18p133>. Acesso em: 18 jan. 2022.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Coleção 2 pontos, v. 3. Editora Marco Zero Limitada. Rio de Janeiro, 1982.

GUERRA, Márcia. História da África: uma disciplina em construção. **Pedagogia y Saberes**. n. 34, Bogotá, CO, o. 23-31, jan/jun. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/6140/614064881002.pdf>. 05 out. 2022.

GUIMARÃES, Cecília Silva. A história do ensino de história da África no Ensino Superior. *In*: 2º Encontro Internacional História & Parcerias, 2., 2019, Rio de Janeiro, RJ. **Anais [...]**, Rio de Janeiro, RJ, 2019.

HAKEM, A. M. Ali. **A civilização de Napata e Méroe**. *In*: MOKHTAR, Gamal (ed.). História Geral da África: África Antiga (volume II). 2ª ed. UNESCO. Brasília, DF, 2010, p. 297-331.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: Uma breve história da humanidade**. Editora Companhia das Letras, São Paulo, SP, 2011.

HARRIS, William Vernon. O Mediterrâneo e a História Antiga (Capítulo Introdutório). Tradução de Camila Aline Zanon. **Revista Mare Nostrum**. v. 2, n. 2, p. 76-122, dez. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/marenostrum/article/view/105775>. Acesso em: 19 jul. 2022.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: Em foco o Programa Nacional do Livro Didático. *Educação e Sociedade*. v. 21, n. 70, Campinas, SP, p. 159-170, abri. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wpDJxzkpvjjDCRkmmhbzzpJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 nov. 2022.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Portal IBGE**. Brasil. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 de dezembro de 2021.

KI-ZERBO, Joseph (ed.). **História Geral da África: Metodologia e Pré- História da África (volume I)**. 2ª ed. UNESCO. Brasília, DF, 2010.

KRAUSS, Juliana Souza; ROSA, Julio César da. A importância da temática de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas. **Revista Antíteses**. vol. 3, n. 6, p. 857-878, jul/dez. 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3632479>. Acesso em: 18 jan. 2022.

LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas**. Coleção Sur Sur, CLACSO, Buenos Aires, Argentina, 2005.

LAUREANO, Marisa Antunes. O Ensino de História da África. **Revista Ciência & Letras**. n. 44, p. 333-349, jul/dez. 2008. Disponível em: [https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/849144/mod\\_resource/content/1/LAUREANO%20C%20Marisa.%20Ci%C3%A0nc.%20Let.%20Porto%20Alegre.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/849144/mod_resource/content/1/LAUREANO%20C%20Marisa.%20Ci%C3%A0nc.%20Let.%20Porto%20Alegre.pdf). Acesso em: 28 set. 2022.

LEITE, Maria José dos Santos. Tráfico Atlântico, escravidão e resistência no Brasil. **Sankofa (São Paulo)**. v. 10, n. 19, p. 64-82, ago. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/137196>. Acesso em: 22 fev. 2022.

LIMA, Elicio. Para compreender o livro didático como objeto de pesquisa. **Educação e Fronteiras On-line**. v.2, n.3, p.143-155, jan/abr. 2012. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1563>. Acesso em: 10 nov. 2022.

LIMA, Ivan Costa. **Uma proposta pedagógica do Movimento Negro no Brasil: pedagogia interétnica, uma ação de combate ao racismo**. Orientadora: Olga Celestina da Silva Durand. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

MACEDO, José Rivair (org.). **Desvendando a história da África**. Editora da UFRGS. Porto Alegre, RS, 2008.

MACEDO, José Rivair. **História Geral da África**. 1ª. ed. Editora Contexto. São Paulo, SP, 2014.

MALOWIST, M. **A luta pelo comércio internacional e suas implicações para a África**. In: OGOT, Bethwell Allan (ed.). *História Geral da África: África do século XVI ao XVIII (volume V)*. 2ª ed. UNESCO. Brasília, DF, 2010, p. 1-26.

MANGUEIRA, Ana Beatriz da Costa. A contribuição do pensamento decolonial para o ensino básico e o acadêmico brasileiro: desafios e perspectivas. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL FOMERCO**, 17., Foz do Iguaçu, 2019. **Anais eletrônicos...** Foz do Iguaçu: Fórum Universitário Mercosul, 2019. p.1-17. Disponível em: <https://www.congresso2019.fomerco.com.br>. Acesso em: 17 de agosto de 2022

MANTOVANI, Katia Paulilo. **O Programa Nacional do Livro Didático - PNLD: Impactos na qualidade do Ensino Público**. Orientadora: Sônia Maria Vanzella Castelar. 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2009. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-24112009-152212/pt-br.php>. Acesso em: 10 nov. 2022.

MARQUES, Diego Souza. **O comércio transaariano e os Estados do Sudão Ocidental: séculos VIII-XVI**. In: MACEDO, José Rivair (org.). *Desvendando a história da África*. Editora da UFRGS. Porto Alegre, RS, 2008, p. 45-55.

MARQUESE, Rafael de Bivar. A dinâmica da escravidão no Brasil: resistência, tráfico negreiro e alforrias, séculos XVII a XIX. **Revista Novos Estudos**. v. 1, n. 74, p. 107-123, mar. 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/nec/a/xB5SjkdK7zXRvRjKRXRfKPh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 fev. 2022.

M'BOW, M. Amadou Mahtar. **Prefácio**. In: KI-ZERBO, Joseph (ed.). História Geral da África: Metodologia e Pré- História da África (volume I). 2ª ed. UNESCO. Brasília, DF, 2010, p.21-26.

MIGNOLO. Walter D. Colonialidade: O lado mais obscuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v.32, n. 94, p. 1-18, jun.2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPPrx5Zr3yrMjh7tCZVkl/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 24 ago. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 9 de setembro de 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 19/5/2004. Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004**. Brasília, 2004. Disponível em : [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em: 28 de fevereiro de 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 9 de setembro de 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 9 de setembro de 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília, 2013. Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/plano.pdf>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2022.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**. v. 24, n.48, São Paulo, SP, 2004, p.123-144. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/t8rJqjBQ8f4bwPyV47zd8Dr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 nov. 2022.

MOKHTAR, Gamal (ed.). **História Geral da África: África Antiga (volume II)**. 2ª ed. UNESCO. Brasília, DF, 2010.

MOTA, Carlos Guilherme (org.). **Brasil em perspectiva**. 14ª ed., Editora DIFEL, São Paulo, 1984.

MOURÃO, Fernando Augusto Albuquerque. O centro de estudos africanos da Universidade de São Paulo e os trinta anos da revista África. **Revista África**. n. 29-30, p. 9-12, São Paulo, SP, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/africa/article/view/96103>. Acesso em: 28 out. 2022.

MUNANGA, Kabengele. Estudo e ensino da África na Universidade de São Paulo: atuação do Centro de Estudos Africanos e do professor Fernando Augusto Albuquerque Mourão. **Revista África**. n. esp, p. 11-30, São Paulo, SP, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/africa/article/view/102605>. Acesso em: 28 out. 2022.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 62, p. 20-31, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/WxGPWdcytJgSnNKJQ7dMVGz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28 out. 2022.

NASCIMENTO, Washington Santos. “São Domingos, o grande São Domingos”: repercussões e representações da Revolução Haitiana no Brasil escravista (1791 – 1840). **Revista Dimensões**. v. 21, n. 21, p. 125-142, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/dimensoes/article/view/2486>. Acesso em: 03 jan. 2022.

OGOT, Bethwell Allan (ed.). **História Geral da África: África do século XVI ao XVIII (volume V)**. 2ª ed. UNESCO. Brasília, DF, 2010.

OLIVA, Anderson Ribeiro. O Espelho Africano em pedaços: diálogos entre as representações da África no imaginário escolar e os livros didáticos de história, um estudo de caso no recôncavo baiano. **Revista Recôncavo**. v. 1, n. 1, p. 1-18, jan. 2007. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/reconcavos/article/view/1053>. Acesso em: 21 ago. 2022.

OLIVEIRA, Fernanda Chamarelli. **Senhoras da Núbia: as Candaces na cultura material em Kush (África, I AEC - I EC)**. Orientadora: Regiane Augusto de Mattos. 2019. 175 f. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura) - Departamento de História/Centro de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2019.

OLIVEIRA, Ingrid Agatha de. Black Rio 40 anos: O Movimento Negro na Ditadura Militar. **Revista Morpheus - Estudos Interdisciplinares Em Memória Social**. v. 9, n. 16, p. 44-59, maio 2017. Disponível em: <http://seer.unirio.br/index.php/morpheus/article/view/6071>. Acesso em: 23 fev. 2022.

OLIVEIRA, Luciana Xavier. Visões sobre o movimento Black Rio: Apontamentos teóricos sobre estilo, consumo cultural e identidade negra. **Revista Interamericana de Comunicação Midiática**. v. 14, n. 27, p. 78-93, ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/animus/article/view/17870>. Acesso em: 22 fev. 2022.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça**. Revista Brasileira de Educação. v. 11, n. 11, p. 61-74, Rio de Janeiro, ago. 1999. Disponível em: [http://professor.ufop.br/sites/default/files/gabrielalima/files/o\\_direito\\_a\\_educacao\\_na\\_constituicao\\_de\\_1988.pdf](http://professor.ufop.br/sites/default/files/gabrielalima/files/o_direito_a_educacao_na_constituicao_de_1988.pdf). Acesso em: 23 fev. 2022.

PANTOJA, Selma; ROCHA, Maria José. **Rompendo silêncios: história da África nos currículos da educação básica**. Editora DP Comunicações. Brasília, DF, 2004.

PAULA, Benjamin Xavier de. GUIMARÃES, Selva. 10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. **Educação E Pesquisa**. v. 40, n. 2, p. 435-448, São Paulo, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GmKPstrwnR3G5G43fkysRSs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2022.

PAULA, Claudia Regina de. O protagonismo negro: o movimento negro na luta por uma educação antirracista. **Acervo**. v. 22, n. 2, p. 105-120, out. 2011. Disponível em: <http://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/11>. Acesso em: 27 fev. 2022.

PELLEGRINI, Marco Pellegrini; DIAS, Adriana Machado Dias; GRINBERG, Keila. **#Contato História 1**. São Paulo: Editora Quinteto, 2016.

PELLEGRINI, Marco Pellegrini; DIAS, Adriana Machado Dias; GRINBERG, Keila. **#Contato História 2**. São Paulo: Editora Quinteto, 2016.

PELLEGRINI, Marco Pellegrini; DIAS, Adriana Machado Dias; GRINBERG, Keila. **#Contato História 3**. São Paulo: Editora Quinteto, 2016.

PEREIRA, Amilcar Araujo. Movimento negro brasileiro: aspectos da luta por educação e pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil” ao longo do século XX. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 26., 2011, São Paulo, SP. **Anais** [...]. São Paulo, SP, 2011, p. 1-15.

PEREIRA, Analúcia Danilevicz. **África do Sul e Brasil: dois caminhos para transição ao pós-guerra fria - 1984 - 1994**. Orientador: Paulo Gilberto Fagundes Vizontini. 2007. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2007.

PEREIRA, José Maria Nunes. **Os estudos africanos na América Latina: um estudo de caso. O Centro de Estudos Afro-Asiáticos (CEAA)**. *In*: LECHINI, Gladys (compil.). Los estudios afroamericanos y africanos en América Latina : herencia, presencia y visiones del otro. 1ª Ed. Editora CLACSO; CEA-UNC. Córdoba, AR, 2008.

PEREIRA, Luena. O ensino e a pesquisa sobre África no Brasil e a Lei 10.639. **Revista África e Africanidades**. v. 3, n. 11, p. 1-17, nov. 2010. Disponível em: [http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010\\_16.pdf](http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010_16.pdf). Acesso em: 21 ago. 2022.

PINOTTI, Melina Lima. O Movimento Negro e a configuração da Lei 10.639/03. *In*: Encontro Regional de História - ANPUH, 13., 2016, Coxim, MS. **Anais** [...]. Coxim, MS, 2016, p. 1-13.

RIBEIRO, Débora; DOMINICO, Eliane; NUNES, Maristela Aparecida. Atuação do movimento negro, lei nº 10. 639/03 e educação escolar quilombola. **Revista Identidade**. v. 24, n. 1, p. 153-169, jan/jun. 2019. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/view/3581>. Acesso em: 21 ago. 2022.

RODNEY, Walter. **Como a Europa subdesenvolveu a África**. Editora Seara Nova, Lisboa, 1975.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Movimento Negro no cenário brasileiro: Embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990**. Orientador: Valter Roberto Silvério. 2005. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

SÁ, Márcia Farias de Oliveira e. **História e tecnologia Africana: Diálogos possíveis no Ensino Médio Integrado**. Orientadora: Iris Verena de Oliveira. 2019. 113 f. Dissertação (Mestrado profissional em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2019.

SANTOS, Fernanda Pomorski; MARTINS, Paola Vichianoski. **Sociedades africanas: apontamentos em torno da multiplicidade de histórias, culturas e formas de organização social**. In: SOUZA, Fábio Feltrin de; MORTARI, Souza Cláudia. *Histórias africanas e afro-brasileiras: ensino, questões e perspectivas*. 1ª ed., Gráfica e Editora Copiarte, Tubarão, SC, 2016, p. 137-152.

SANTOS, Flávio Gonçalves dos. História e cultura Afro-Brasileira na Educação Básica: origens e implicações da lei 10.639/2003. **Cadernos do CEAS: Revista crítica de humanidades**. n. 225, p. 23 - 36, jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ucs.br/index.php/cadernosdoceas/article/view/149/129>. Acesso em: 02 nov. 2022.

SANTOS, Lorene dos. Ensino de História e a Lei 10.639/03: diálogos entre campos de conhecimento, diretrizes curriculares e os desafios da prática. **Cadernos de História**. v. 12, n. 17, p. 59-92, out. 2011. Disponível em:

<http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/P.2237-8871.2011v12n17p59>. Acesso em: 02 mar. 2022.

SAVELI, Esméria de Lourdes; TENREIRO, Maria Odete Vieira. Escolarização obrigatória no Brasil: Aspectos históricos e constitucionais. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE*, 10., 2011, Curitiba, PR. **Comunicação** [...]. Curitiba, PR, 2011, p. 8641 - 8652.

SAVELI, Esméria de Lourdes. A educação obrigatória nas constituições brasileiras e nas leis educacionais delas derivadas. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, v. 10, n. 2, p. 129-146, mai-ago. 2010.

SCHLICKMANN, Mariana. **A introdução dos estudos africanos no Brasil nos anos 1959 - 1987**. Orientadora: Vanicléia Silva Santos. 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2015. Disponível em: [http://ri.uepg.br/riuepg/bitstream/handle/123456789/497/ARTIGO\\_EducacaoObrigatoriaConstituicoes.pdf?sequence=1](http://ri.uepg.br/riuepg/bitstream/handle/123456789/497/ARTIGO_EducacaoObrigatoriaConstituicoes.pdf?sequence=1). Acesso em: 02 nov. 2022.

SCHLICKMANN, Mariana. A trajetória dos estudos africanos no Brasil: 1930 a 1980. **Temporalidades: Revista de História**. v.8, n.1, p. 417 - 443, Belo Horizonte, MG, jan/mai. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/5691>. Acesso em: 02 nov. 2022.

SILVA, Anelise Domingues da. **A História da África em uma coleção de Livros Didáticos produzidos para o PNLD/EM (2008 - 2017)**. Orientadora: Lisiane Sias Manke. 2018. 109 f. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS 2018. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/4335>. Acesso em: 10 nov. 2022.

SILVA, Bruno Lira da; RUFINO, Emmanoel de Almeida. A medicina egípcia e a influência das crenças religiosas no tratamento terapêutico no Antigo Egito. *In: Encontro Internacional de Jovens Investigadores - Edição Brasil*, 3., 2017, Campina Grande, PB. **Anais** [...], Campina Grande, PB, 2017.

SILVA, Fernanda Oliveira da. **As lutas políticas nos clubes negros: Culturas negras, racialização e cidadania na fronteira Brasil-Uruguaí no pós-abolição (1870-1960)**. Orientadora: Susana Bleil de Souza. Coorientador: Karl Martin Monsma. 2017. 278 f. Tese (Doutorado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SILVA, Fernanda Oliveira da. **Os negros, a constituição de espaços para os seus e o entrelaçamento desses espaços : associações e identidades negras em Pelotas (1820-1943)**. Orientadora: Margaret Marchiori Bakos. 2011. 228 f. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SOARES, Hellen Cerqueira. **A escolarização do negro na Primeira República**. Orientadora: Maria de Lourdes dos Santos. 2014. 15 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Formação de Profissionais na Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

SOUZA, Fábio Feltrin de; MORTARI, Souza Cláudia. **Histórias africanas e afro-brasileiras: ensino, questões e perspectivas**. 1ª ed., Gráfica e Editora Copiarte, Tubarão, SC, 2016.

SOUZA, Victor José Corrêa de; OLMO, Maria José Acedo Del. História da África para o ensino médio e fundamental, uma proposta. *In*: XIII Encontro Latino de Iniciação Científica - INIC; IX Encontro Latino Americano de Pós-Graduação - EPG - UNIVAP, 13; 9., 2009. São José dos Campos, SP. **Anais [...]**. São José dos Campos, SP, 2008, p. 1-4.

VERONEZE, Daniela Jéssica; NOGARO, Arnaldo; SILVA, Fernanda Levandoski da; ZANOELLO, Simone Fátima. Consensos e dissensos entre os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular. *In*: Encontro Nacional de Educação Matemática - ENEM, 12., 2016, São Paulo, SP. **Anais [...]**. São Paulo, SP, 2016, p. 1-12.

VIEIRA, Fábio Amorim. Os filhos da Núbia: Etnicidade e deslocamentos culturais na África antiga sob a XVIII dinastia egípcia. *In*: Simpósio Nacional de História, 28., 2015, Florianópolis, SC. **Anais [...]**, Florianópolis, SC, 2015.

WEDDERBURN, Carlos Moore. **Novas Bases para o ensino da história da África no Brasil**. Edições MEC/BID/UNESCO, co2005;

WEHLING, Arno. Em torno de Ranke: a questão da objetividade histórica. **Revista de História**. v. 46, n. 93, p. 177-200, mar. 1973. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/131940>. Acesso em: 01 mar. 2022.

ZAMPARONI, Valdemir. A África e os estudos africanos no Brasil: Passado e Futuro. **Ciência e Cultura (SBPC)**. v. 59, n. 2, p. 46-49, 2007. Disponível em: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252007000200018](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252007000200018). Acesso em: 02 nov. 2022.