

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

QUANDO LEÕES CONTAM HISTÓRIAS: contos como recurso didático
para o ensino de História e Cultura africana.

JOYCE OLIVEIRA PEREIRA

São Luís
2020

JOYCE OLIVEIRA PEREIRA

QUANDO LEÕES CONTAM HISTÓRIAS: contos como recurso didático
para o ensino de História e Cultura africana.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão com vistas à obtenção do título de Mestre.

São Luís

2020

Pereira, Joyce Oliveira.

Quando leões contam histórias: contos como recurso didático para o ensino de História e Cultura Africana. / Joyce Oliveira Pereira. – São Luís, 2020.

178 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, 2020.

Orientador: Prof. Dr. José Henrique de Paula Borralho.

1. Ensino de História. 2. Contos. 3. África Ocidental. 5. Manual Didático. 6. Mate Masie.
I. Título.

CDU 93/94: 821(6)-34

JOYCE OLIVEIRA PEREIRA

QUANDO LEÕES CONTAM HISTÓRIAS: contos como recurso didático para o ensino de História e Cultura Africana

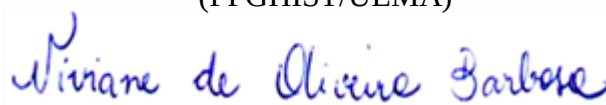
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão com vistas à obtenção do título de Mestre.

Aprovada em: 14/07/2020

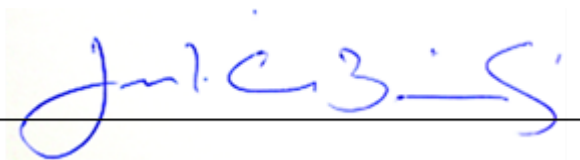
Banca Avaliadora:



Prof. Dr. José Henrique de Paula Borralho (orientador)
(PPGHIST/UEMA)



Prof.ª Dr.ª Viviane de Oliveira Barbosa (arguidora)
(PPGHIST/UEMA)



Prof. Dr. Julio Cesar Bentivoglio (arguidor)
(PPGHIS/UFES)

Prof. Dr. Antonio Evaldo Almeida Barros (Suplente)
(PPGHIST/UEMA)

*Para minha família, em especial, as mulheres da
minha vida: Vó Toinha, Mainha, Tia Maru, Mãe,
Marjory e Maria.*

AGRADECIMENTOS

Aos que são maiores que todos nós e que conheço como Deus, Oxalá e Jah.

Aos que me conduzem pelos caminhos de segredo e que me trouxeram a missão de fazer essa pesquisa.

A minha Mainha, Florisbela, que todos os dias está viva em mim, até quando a memória dos tempos continuar a existir.

A minha Mãe, Sandra, por acreditar em mim mais do que eu mesma e por apostar nesse sonho junto contigo. Ao meu pai, Francisco, por sempre defender sua “doutora”. O que sou hoje devo a vocês dois.

Ao meu avô, Manuel, por ser meu narrador; minha avó, Antônia, por me ensinar a queda do tédio. A Tia Maru pelos causos que me contou na infância, eles fizeram todo o sentido nesse trabalho. **VIVA OS AGRICULTORES E AS QUEBRADEIRAS DE COCO BABAÇU!**

Ao Pai Adão, pelo ensinamento da memória coletiva.

A minha irmã, Marjory, por ter me mostrado o rastro de Clio há catorze anos: ainda estou seguindo o fio de Ariadne. Ao meu cunhado, Neto, pelo acolhimento nas minhas crises de ansiedade. A vocês dois, por terem me dado a Maria, com que dividi muitas dessas histórias.

Ao meu companheiro, Francisco, por dividir comigo a escola e as ruas na construção de um mundo mais preto e mais índio.

A Dona Silma, Suená e Suellen, que são minha família em São Luís. Muito obrigada pelo amor, compreensão e os ensinamentos afrocentrados.

As amigas que dividem comigo a identidade de mulheres sertanejas que migraram para São Luís em busca de uma vida melhor pelo viés da escolarização: Luísa Ramalho, pelo apoio na seleção e durante o mestrado nas ruas, campos, construções. Ruth Furtado, intelectual negra, que me indicou a bibliografia preta que está nesse trabalho e pelas lições reflexivas sobre a minha branquitude.

As amigas professoras, Sandra, Bruna, Dayana e Emanuele, pelos anos de trabalho conjunto, resistência à exploração capitalista da nossa mão-de-obra e as alegrias envolvidas nisso.

Ao Centro de Referência de Atendimento à Mulher em Situação de Violência de São Luís (CRAMSV) e toda sua equipe, em especial: Simone Cunha, Marianna Ericeira, Luana Rocha, Silvany Borges, Seu Luís Gonzaga, pelo tratamento psicossocial que pude usufruir, que me fez retomar esse sonho há tanto tempo esquecido e pela defesa incansável de uma vida plena para as mulheres. Ao meu terapeuta e amigo, Nicolau Fahd e ao Núcleo de Atendimento em

Psicologia da Universidade Federal do Maranhão pelo tratamento que fiz gratuitamente durante o curso de mestrado.

A todos os professores que fazem parte do PPGHIST/UEMA e defendem a Universidade Estadual Maranhão. A Flávia Gomes, por nos aturar e ajudar desde a inscrição até a reta final. Rejane e Lauisa, bibliotecárias, pelas manhãs e tardes que dividimos enquanto eu trabalhava. A todos os trabalhadores do Prédio de História da UEMA que contribuíram para que eu tivesse um ambiente de aprendizagem ideal e aos estudantes da Graduação em História por manterem acesa a chama da docência em Ciências Humanas. VIVA A UNIVERSIDADE PÚBLICA!!

A turma de mestrado de 2018 do PPGHIST por todos os momentos que vivemos, em especial, Nácia, Sâmara, Flávio, Jaciara, Jane e Thais Coutinho. E, de forma singular, Thays Barbosa, pela amizade que construímos durante esses anos e a cumplicidade em ajudar à outra nas múltiplas dimensões da vida.

Aos queridíssimos companheiros do Núcleo de Historiografia e Linguagens, pelos nossos longos debates calorosos que contribuíram magistralmente no meu processo de escrita.

Ao meu orientador e amigo, Prof. Dr. Henrique Borralho, por ter humanizado a minha orientação desde o início. Sem isso, eu não teria chegado até aqui. A Prof^a. Dr^a. Viviane de Oliveira Barbosa, por todos os ensinamentos na disciplina, qualificação, palestras e convites que muito contribuíram na construção desse trabalho. Ao Prof. Dr. Julio Bentivoglio, pela análise cirúrgica do texto de qualificação que foi essencial na finalização desse trabalho.

Aos meus alunos que conheceram estas histórias e junto comigo construíram as teorizações e práticas que foram bases para a minha dissertação. Obrigada por terem me ouvido, entendido e visto outra África.

E finalmente vou agradecer a mim: por ter vencido a ansiedade que por muitos anos transformou esse momento em algo impossível, por ter vencido a exploração da mão-de-obra no setor privado da educação, por ter acreditado desde os 17 anos que ensinar História não é tempo e nem dinheiro perdidos.

Não serei interrompida!

(FRANCO, 2018)

RESUMO

O ensino de história é perpassado pela historiografia ocidental que produziu de lugares de memória em consonância aos seus escritores, europeus, e também com os povos que vieram a manter contato com estes. No que diz respeito à produção de identidades individuais e coletivas afirmou posições políticas de dominação e subordinação desde o século XVIII, incidindo diretamente na fabricação de imaginários sociais. Este trabalho busca compreender o processamento das historicidades de povos de África Ocidental através de contos levando em consideração a escrita de um conhecimento histórico que corresponda à superfície social onde essas narrativas foram produzidas numa proposta de abordagem decolonial. Utilizar-se-á como metodologia a História Cultural para a análise das evidências presentes nas narrativas de como os africanos construíram seus repertórios de representação social (CHARTIER, 2002). Essa digressão teórica teve como resultado o produto didático “Mate Masie: cinco contos de África” que conjuga orientações historiográficas, pedagógicas e metodológicas voltadas para docentes da disciplina de história nos anos finais.

Palavras-chaves: Ensino de História; Contos; África Ocidental.

ABSTRACT

The history teaching is permeated by Western historiography, which produces places of memory in line with its writers, Europeans, politicians, and also to the peoples who kept in contact with them. Concerning the production of individual and collective identities, it declared policies of domination and subordination since the 18th century, directly affecting the fabrication of social imaginary. This paper aims to comprehend the processing of histories of West African peoples through tales that take into consideration the writing of a historical knowledge which corresponds to the social surface where these narratives were produced in a proposal of a decolonial approach. It will be used Cultural History as a methodology to analyze the damage presented in the narratives of how Africans have built their social representation repertoires (CHARTIER, 2002). This theoretical digression resulted in the didactic product “Mate Masie: five short stories from Africa”, which combines historiographical, pedagogical and methodological orientations aimed at documents of the discipline of history in the final years.

Key Words: History Teaching; Tales; Western Africa.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE-AFRICA – Associação Brasileira de Estudos Africanos

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANPOF - Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia

ANPUH – Associação Nacional de História

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCN – Centro de Cultura Negra do Maranhão

CEAA/UCAM - Centro de Estudos Afro-Asiáticos da Universidade Cândido Mendes

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

CEA/USP – Centro de Estudos Africanos da Universidade de São Paulo

CNPq - Conselho Nacional de Pesquisa

CONSEPE/UFMA - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFMA

CF – Constituição Federal

CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

DCNS – Diretrizes Curriculares Nacionais

FFLCH/USP - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

FNDE – Fundo Nacional de Educação

GTS – Grupos de Trabalho

LIESAFRO - Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-brasileiros

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PALOPS - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PEE – Plano Estadual de Educação

PNCS – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação Básica

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEMESP - Secretaria de Modalidades Especiais

SEPPIR – Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

URE – Unidade Regional de Educação

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E IMAGENS

Ilustração 01	Relação entre o Sagrado, a Terra e os Sujeitos em África	85
Ilustração 02	A concepção de tempo histórico na África	94
Ilustração 03	Os contos e a relação com o tempo histórico em África	95
Imagem 01	Ideograma Acã “Mate Maise	140

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 01	Porcentagem de Grupos de Estudos Africanos e temáticas Afins	42
Gráfico 02	Porcentagem de Grupos de Pesquisa em Estudos Africanos em Ciências Humanas	43
Gráfico 03	Porcentagem de Conteúdos da BNCC	58
Gráfico 04	Porcentagem de Conteúdos da BNCC por área	59
Gráfico 05	Porcentagem de Conteúdos por área no livro didático História, Sociedade e Cidadania, 7º ano de Alfredo Boulos Júnior	63
Tabela 01	Divisão de contos (1)	97
Tabela 02	Divisão de contos (2)	99
Tabela 03	Classificação de contos a serem contextualizados	100

LISTA APÊNDICE

Mapa 1	África Política	164
Mapa 2	Povos africanos trabalhados em “Mate Maise”	165
Mapa 3	Localização de Uolof	166
Mapa 4	Localização de Ioruba	167
Mapa 5	Localização dos Bambara	168
Mapa 6	Localização dos Fula	169
Mapa 7	Localização dos Mossi	170

LISTA ANEXO

Anexo 1	Mapa de Murdock	172
Anexo 2	Rio Gâmbia	173
Anexo 3	Casamância	173
Anexo 4	Iorubalan/ Iorubo	174
Anexo 5	Futa Djalón, Futa Toro e Macina	174

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
CAPÍTULO 1 - ROTAS PARA A ÁFRICA: o campo de pesquisa e o ensino de história	23
1.1 História da África: campo, epistemologia e historiografia	25
1.2 - Os estudos africanos no Brasil.....	37
1.3 O ensino de História da África e as mudanças legislativas	51
1.3.1 O Plano Nacional do Livro Didático de 2017: critérios de avaliação das coleções de história para o ensino fundamental II - anos finais.	62
1.4 A “África” por Alfredo Boulos Júnior	63
CAPÍTULO 02 - A MEMÓRIA, A ORALIDADE E A LITERATURA NO OCIDENTE E NA ÁFRICA: apontamentos para o uso em sala de aula.....	70
2.1 A Literatura como testemunho histórico	74
2.2. Um caleidoscópio para a História: a oralidade africana	80
2.3 Os contos como narrativas sócio históricas: os camaleões da África Ocidental	88
2.4 - Quem conta um conto, precisa de quais pontos? Uma metodologia exploratória.....	99
2.4.1 – Formação docente, ensino antirracista e contos africanos	104
CAPÍTULO 3 - QUANDO LEÕES CONTAM HISTÓRIAS: os contos como recurso didático para o ensino de história africana	108
3.1 Abdu, o cego e o crocodilo (uolof, Senegal)	110
3.1.1 Em terra de cego, quem o ouve, é lei.....	112
3.2 A criação do universo (conto iorubá da Nigéria e de outros países da África Ocidental.)	115
3.2.1 Várias versões, um único sentido	117
3.3. Como, na beira do Níger, nasceu Segu, cidade dos carités e das acácias (bambara, Mali)	121
3.3.1 Um griot para os bambara	125
3.4 Como o mundo foi criado a partir de uma gota de leite (fulas, Mali)	128
3.4.1 O mundo através do pastoreio	128
3.5 O verdadeiro motivo da falsa partida do Moogho Naba de Uagadugu (Mossi, Burkina Fasso)	133
3.5.1 Uma genealogia para Naba Warga	138
3.6 “Mate Masie”: manual paradidático para os professores de História anos finais.....	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	148
APÊNDICE	165
ANEXOS.....	173

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os sentidos da academia estão em disputa (XAVIER, 2019).

Mais do que ler ‘documentos’ de outrora, às vezes o historiador deve olhar para o que não está evidente, estar atento ao que os textos fornecem em suas entrelinhas. Assim, localizo a provável gestação desse trabalho entre 2009 e 2011, época em que estagiei no Centro de Cultura Popular Domingos Vieira Filho, mais conhecido como Casa da Fésta, um museu responsável por salvaguardar a memória das manifestações culturais do Estado do Maranhão.

Como mediadora cultural aprendi características das religiões de matriz afro-maranhenses e comecei a lidar com a presença constante da referência aos ancestrais¹ das nações jeje², nagô³, iorubá⁴, que influenciavam diretamente na organização das casas e dessas comunidades⁵. Em 2011, na única cadeira de História da África que havia no curso de História Licenciatura Plena da Universidade Federal do Maranhão, pude aprender com o professor Dr. Josenildo de Jesus Pereira algumas leituras que me levaram a reflexão sobre as diferenças entre o que era africano e o afrodiaspórico.

Seguindo esse curso temporal, em 2012 comprei meu primeiro livro de literatura africana: *O príncipe Medroso e outros contos africanos*, de Anna Soler-Pont e, nesse mesmo ano apliquei em uma turma do sétimo ano como recurso pedagógico um conto chamado “Por que o leopardo tem machas na pele”, da região da Etiópia quando ministrava o conteúdo sobre

1 Segundo Assunção (2001), ao contrário do que acontece dentro do repertório afro-maranhense em relação às identidades, as fontes documentais apontam para uma predominância de escravizados da região de Angola/ Congo e Mandinga. Em números, isso representa cerca de 30% de Angola, 14% de Mandingas, 11% de Mina, 10% de Cacheu e 7% de Bijagó. Ele reforça esse argumento apontado que a partir de 1810 o número de escravizados da Guiné diminuirão, enquanto os mandingas passaram a se constituir no grupo étnico mais significativo ao longo do século XIX.

2 Sobre a denominação “jeje”, ver: (MATORY, 1999). Em São Luís, os jejes são os descendentes de Maria Jesuína, fundadora da Casa de Culto, Querebentã de Zomadonu, em português Casa-Grande de Zomadonu. Segundo Verger, ela seria Ná Agotimé, uma das oito esposas do rei Agonglô e foi mãe de Gakpe no reino do Daomé. A morte prematura de seu marido levou ao trono Adandozan em 1797, mesmo contra a vontade do pai. Temendo a traição e perda do trono, o rei vendeu sua madrastra como escravizada. Por volta de 1818, Gakpe que estava exilado voltou e retomou o seu trono já com o nome de Gezo. Não se sabe se ela teria conseguido voltar ou se Gezo teria enviado uma expedição ao Brasil para tentar encontrá-la. Mais conhecida como Casa das Minas foi fundada no século, são cultuados os voduns da família real de Abomey e é uma casa matriarcal unida por laços consanguíneos.

3 Denominação genérica para os escravizados provenientes do sudoeste da Nigéria, Benin e Togo falantes de iorubá.

4 Denominação para os falantes de yorubá, língua nigero-congolesa.

5 É importante observar o processo de apropriação e reinvenção das identidades a partir dessas denominações genéricas na experiência afrodiaspórica. Hoje elas representam origem, a nação a que grupo, essas casas e os sujeitos pertencem, refletindo-se diretamente no panteão de devoção e culto.

reinos africanos. A esse tempo, já graduada tinha um referencial teórico da relação entre História e Literatura e de como trabalhar a operação historiográfica.

Entre 2013 e 2017 trabalhei no Programa Darcy Ribeiro da Universidade Estadual do Maranhão, que tinha como objetivo formar docentes para a educação básica. Nas diferentes disciplinas que pude ministrar aprofundei-me na Historiografia e, sobretudo em Teoria da História. Essa experiência foi enriquecedora, pois, ao estar em contato com diversas realidades e diferentes níveis de formação dos meus alunos, fui capaz de perceber a necessidade de uma linguagem mais acessível e que estivesse consoante aos contextos em que eu realizava a prática docente; ou seja, trabalhar de uma forma em que a discussão fosse enriquecedora, alicerçada na teoria, mas que provocasse a reflexão concatenada à fenômenos históricos que eles iriam analisar.

Em 2016 apareceu a oportunidade de trabalhar novamente na educação básica, ministrando a disciplina de História para o ensino fundamental nos anos finais na rede privada de São Luís. Foi um choque chegar em sala de aula e perceber que toda a discussão feita no âmbito universitário estava longe dali. Então, resolvi fazer um processo de transcrição do saber acadêmico que eu possuía e que pudesse ser usado na escola. Iniciei um processo de instigar os meus discentes de forma mais reflexiva, através de seminários, trabalhos escritos, oficinas, aulas de campo e artigos científicos.

Por meio da regência em sala de aula foi possível desde o início ‘tatear’ o que era necessário para construir uma outra visão do que era a África. E, novamente no sétimo ano levava os contos, fazia a roda, pedia que eles lessem e me contassem o que cada um trazia na sua narrativa, mas antes, ministrava uma pequena aula teórica que buscava diferenciar o modo como a Europa lia e escrevia o mundo da maneira como a África o fazia. Ao longo dos três anos que trabalhei nessa instituição fui repetindo essa experiência agregando esse repertório conforme a pesquisa ia avançando.

Ainda em 2016, finalizei minha especialização em Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar na Universidade Federal do Maranhão através da coordenação do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros (NEAB). Como uma forma de melhorar minha prática pedagógica, resolvi teorizar sobre as diferenças entre as bases da história europeia da modernidade e as diferenças de como a história africana se organizava usando alguns contos que eu já tinha trabalhado em sala como fonte na compreensão dessa distinção. O resultado consistiu no artigo *Karingana wa karingana: história, oralidade e contos em África* orientado pela Prof^a. Ms^a. Claudimar Alves Durans que foi selecionado junto com outros oito para compor a coletânea *Política de Igualdade Racial: desafios e práticas no ambiente escolar* lançado pela EDUFMA

em 2019 com o apoio financeira de um edital ganho da Fundação de Amparo à Pesquisa do Maranhão – FAPEMA.

Em 2017.2 como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão cursei a disciplina *O Brasil nas Américas: representações e identidades no Ensino de História* ministrada pela Prof^a. Dr^a. Carine Dalmás que me foi base para as discussões em torno do eurocentrismo no currículo escolar (CONCEIÇÃO, DIAS, 2011). Já em 2018 tendo sido aprovada na seleção, cursei as disciplinas de *Metodologia do Ensino de História* apresentada pela Prof^a. Dr^a. Monica Piccolo que traçou um percurso sobre a construção da educação brasileira até a Base Nacional Comum Curricular com documentos oficiais que sustentam as bases democráticas do processo de escolarização e discussões sobre ensino de história (BITTENCOURT, 2008). A disciplina *Memória e Identidades* mediada pela Prof^a. Dr^a. Viviane de Oliveira Barbosa foi fundamental para o trabalho dos conceitos de memória (RICOUER, 2014), memória coletiva (HALBWACHS, 2006), lugares de memória (NORA, 1993), disputas narrativas (JELIN, 2002) para compreender como se processa a representação da África e dos africanos no currículo escolar brasileiro e como os contos podem ser utilizados no processo de desconstrução de estereótipos e afirmação de identidades afrodiáspóricas. Em busca de uma discussão teórica mais densa segui o curso *Historiografia e Linguagens* lecionado pelo Prof. Dr. Henrique de Paula Borralho no qual foi possível aprofundar as discussões em torno da construção da narrativa histográfica desde o século XIX (CERTEAU, 2003) até as tendências mais recentes (KOSELLECK, 2006). Ainda neste ano como aluna especial do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Maranhão frequentei a cadeira de *História e Cultura* em que o Prof. Dr. Antônio Evaldo forneceu os embasamentos da categoria cultura (YOUNG, 2005) e do uso do conceito de representação (CHARTIER, 2002).

Ao longo de 2019 tive a oportunidade de ministrar em dois eventos científicos minicursos em que pude apresentar alguns dos resultados parciais da pesquisa. O primeiro, *História e ensino: uso de fontes como recurso didático em sala de aula*, aconteceu no evento *II Seminário de formação de professores do Programa Ensinar – BNCC, formação de professores, desafios e perspectivas* e o segundo, *Literatura e História: entre possibilidades e limitações* ocorreu no *III Simpósio Internacional de Historiografia e Linguagens* e *IV Simpósio Internacional de África e Sul Global*. Nas duas ocasiões dividi a ocasião com amigas de turma em que cada uma de nós éramos responsáveis por orientar o trabalho de acordo com sua área de atuação utilizando metodologias ativas durante o processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, o texto de dissertação que aqui apresento foi elaborado a partir da vivência acadêmica, do contado com sujeitos que não tinham leituras aprofundadas durante os eventos, a regência escolar e as orientações. A perspectiva traçada é a de atender os docentes em suas demandas em relação ao ensino de história da África sem olvidar as realidades escolares em que estão inseridos e os seus diferentes saberes (TARDIF, 2002).

Existem lacunas na formação docente e, no caso dos conteúdos elencados na lei 10.639/03 são mais profundas e isso não ocorre ao acaso, mas faz parte do passado escravocrata que o Brasil possui e, veemente se recusa a admitir. No entanto, segundo o último censo de 2010 o número de pessoas que se declararam não brancas superou as pesquisas anteriores: pela primeira vez na história do Brasil cerca dos 191 milhões de brasileiros, 82 milhões se autodeclararam pardos, 15 milhões pretos, 2 milhões amarelos, 817 mil indígenas e 91 milhões brancos. A Pesquisa por Amostra de Domicílio (Pnad) de 2019 apontou que 56,10% se autodeclararam negras. Essas pesquisas feitas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística demonstram uma tendência crescente nos últimos anos na sociedade civil em reafirmar paulatinamente a sua identidade afrodiaspórica.

No caso do Maranhão, os números apontam que cerca de 5,1%⁶ se declaram pardos e pretos, no entanto os brancos ganham 36% a mais e, apenas 28,4% dos negros de 18 a 24 anos vão à escola. Essa disparidade salarial e o não acesso à escolarização formal são alguns dos resultados advindos de um processo histórico calcado na escravização. O estado foi o quarto a receber o maior número de escravizados no país e os senhores das casas-grandes maranhenses eram conhecidos pela sua crueldade: Raquel do quilombo Férias localizado no município de Magalhães de Almeida nos conta que “a velha Brígida, do Santo Agostinho, enlouqueceu na Alforria. Ficou doida porque ela não tinha mais de quem puxar a orelha, que os negros dela tudo estavam com a orelha de jumento dependurada de puxar. Só chamavam ela de Dona, Dona, Dona. Era mulherão gorda, malvada como quê! ” (ASSUNÇÃO, 2008, p. 90).

Esse testemunho colhido nos anos de 1980 pelo Prof. Dr. Mathias Assunção corrobora com a descrição feita por Aluísio Azevedo na obra *O mulato*⁷, em que apontou o preconceito racial arraigado na elite maranhense no período imperial: Raimundo era filho de José (um branco fazendeiro) com a escravizada Quitéria: foi liberto e após a morte de seu pai foi enviado para um colégio interno na Europa. Quando adulto voltou ao Maranhão para resolver os problemas de sua herança e despertou a atenção de sua prima, a frívola Ana Rosa. Esse

6 O número de brancos corresponde à 2,9%.

7 Pela publicação do Livro, Aluísio Azevedo, foi ojerizado pela sociedade ludovicense e, por isso, deixou a cidade em sete de setembro do mesmo ano, não voltando mais até o seu enterro em 25/10/1919.

relacionamento instigou o ódio racial da sociedade ludovicense que acaba por levá-lo à morte. Referenciado ao longo do romance como um “cabra”, “um mulato” demonstra os valores cultivados do mundo colonial que defendia a “pureza de sangue” em vista ao “defeito mecânico” a que os escravizados eram acusados, além dos discursos sobre a cor da pele. A avó de Ana Rosa, Maria Bárbara, resume bem isso: “Esta gente, quando não tisma, suja!” (AZEVEDO, 1980, p. 184) ”.

Nesse mesmo século, mais precisamente em 1859, Maria Firmina dos Reis publicou *Úrsula*, em que narra a história romântica entre o bacharel Tancredo e a inocente que intitula o livro. No entanto, esse não é mote principal da narrativa, já que os personagens escravizados possuem nomes - Suzana, Túlio e Antero - e a discussão gira em torno da escravidão. Esses sujeitos falam, discutem suas vidas, os seus rumos e, por isso essa obra é tomada como a primeira abolicionista e afro brasileira do país. Assim, Maria Firmina, mulher afrodescendente contou o outro lado da história, como nessa passagem em que Túlio conta Suzana sobre sua alforria e, ele afirma que será livre como ela antes do cativeiro: “Essas últimas palavras despertaram no coração da velha escrava uma recordação dolorosa, soltou um gemido magoado, curvou a fronte para a terra, e com ambas as mãos, cobriu os olhos (REIS, 2007, p. 101).

É desse lugar que este trabalho pretende falar, desse universo que existe do outro lado do Atlântico, de como como os africanos viviam, bem longe das visões eurocentradas que circulam no Ocidente. Entretanto, existe uma incongruência que não me permite ocupar este lugar (RIBEIRO, 2017, p. 86) já que sou uma mulher branca. Esse debate sobre a fala dos ‘subalternos’ tem como base reconhecer que há um epistemicídio que assenta as bases da ciência produzida na modernidade europeia (SPIVAK, 2010, p. 47) e, que sempre inferioriza o sujeito colonial como o ‘outro’.

Essa discussão em torno dos lugares de fala na escrita acadêmica têm ficado cada vez mais presente com o crescimento no número de jovens e pesquisadores negros nos centros universitários. Existem contestações sobre as formas de produção hegemônicas que desqualificam e silenciam os modos de fazer e pensar de pessoas negras (XAVIER, 2019, p. 80). Esse discurso científico está calcado em uma neutralidade fictícia que oblitera as diferenças dentro desse espaço (físico e narratório) permitindo à branquitude⁸ não se perceber enquanto base do racismo epistêmico (e estrutural) reforçando a continuidade de pesquisas que

8 Compreende-se como “traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das ideias sobre branqueamento (BENTO, 2002, p. 25) ” que sustentam a discussão sobre relações raciais e potencializam a reprodução do racismo.

objetificam os corpos negros e, não os enxergam como sujeitos que podem contar suas próprias histórias (XAVIER, 2019, p. 91).

Essa crítica da intelectualidade negra não interdita a elaboração de um pensamento antirracista por parte de pessoas brancas, pois essa análise não pretende deter-se nisso, mas aponta que a desconstrução que os brancos têm que fazer é nos espaços e nos sujeitos que sustentam a branquitude, de forma que não deixei de refletir durante o processo de escrita a ideia de estar sendo imperialista ao realizar essa pesquisa sobre contos africanos. Então, sabendo que todos os historiadores falam a partir de sua subjetividade (CERTEAU, 2003) houve a percepção que essa produção seria feita a partir de um lugar deslocado e, por isso tentaria ao máximo se assentar na bibliografia produzida por africanos (MBEMBE, 2018), africanistas (SILVA, 2011) e pós-colonialistas (QUIJANO, 2008) que viessem a contribuir na elaboração de uma narrativa que fosse correspondente aos sujeitos que as produziram.

Como visto, essas memórias coletivas sempre estiveram presentes, no entanto, as disputas por representação na narrativa oficial eram/são dominadas por uma epistemologia branca grafocêntrica imperialista que não era/é capaz de codificar esses signos e, quando tinha o interesse em produzir algo correspondia/corresponde aos modelos ‘evolucionistas’ que reafirmavam/reafirmam os locais de poder e submissão. Essas memórias subterrâneas (POLLAK, 1989) estavam nas resistências cotidianas, nas insurreições como a Balaiada⁹, na formação dos quilombos e, sobretudo na oralidade através das musicalidades do bumba-meu-boi, rap, reggae, samba e nas casas de culto de matriz afrodiaspórica:

Na Casa das Minas são cultuados e conhecidos cerca de 45 voduns e quinze entidades femininas infantis denominadas tobossis ou meninas, relacionadas ao culto das princesas. Cerca de metade das entidades cultuadas na Casa pertence à família de Davice, a família real do Daomé. Pesquisas de Otávio Eduardo e Pierre Verger, realizadas nas décadas de 1940 e 1950, identificaram cerca de vinte divindades cultuadas na Casa das Minas como pertencentes à dinastia que governou o Reino do Daomé entre início do século XVII e fins do século XVIII (FERRETTI, 2008, p. 16).

Assim, o provérbio fula “Até que os leões contem suas próprias histórias, os caçadores serão os heróis das narrativas” se tornou uma chave explicativa para o combate de uma “história única” (ADICHIE, 2019) e traçou-se a perspectiva de construir um conhecimento histórico que compreenda as noções de história calcadas na oralidade (CRUIKSHANK, 2006) e que fossem consoantes às representações elaboradas pelos africanos em seus contextos de produção. As

9 Revolta ocorrida entre os anos de 1838 a 1841 nas províncias do Maranhão, Piauí e Ceará em que os livres pobres, “povos de cor” entre eles escravizados se revoltaram contra as condições de vida a que estavam submetidos, como o recrutamento forçado para as tropas do Exército (tendo como objetivo combater as rebeliões regenciais) e a violência escravagista. Na historiografia oficial é nomeada como Balaiada (ASSUNÇÃO, 2008).

fontes tomadas nesse trabalho foram os contos, narrativas que se referem a um tempo e resguardam indícios de sua produção.

Uma operação historiográfica à contrapelo (BENJAMIN, 1996) precisa ser feita para que seja possível observar o que está aparente e não aparente nesses textos. Longe de serem relatos fidedignos de um passado (BLOCH, 2001), trazem as marcas das traduções, transcrições aos quais foram submetidos. É necessário olhar esses contos como um produto de disputas sociais, ou seja, como representações elaboradas por sujeitos que procuraram se evidenciar nas narrativas oficiais (CHARTIER, 2002).

Esse trabalho está dividido em três partes, no qual o primeiro capítulo “Rotas para África: o campo de pesquisa e o ensino de história” traz a discussão sobre como os europeus em sua ação imperialista construíram visões sobre a África e os africanos associando-os à selvageria: essa é uma das bases que sustentava falsamente que não havia produção de história nessas regiões. Também versa sobre a viragem epistemológica ocorrida no século XX que estruturou o campo dos estudos africanos e seu processo de implantação no Brasil, bem como a análise da legislação que sustenta a mudança curricular a partir da redemocratização, as ações implantadas pelo Estado Brasileiro nesse percurso até a promulgação da Base Nacional Comum Curricular através de gráficos para melhor representar numericamente essa presença de África no ensino brasileiro. Também foi realizada a análise do livro didático de história mais adotado pelas escolas públicas no Brasil em turmas do sétimo ano, *História Sociedade e Cidadania* de Alfredo Boulos Junior, no capítulo que versa sobre os reinos africanos.

No segundo capítulo “Abrindo o olhar na vida e em sala de aula: a memória, literatura e oralidade em África” a discussão gira em torno da relação entre a História enquanto uma ciência e a Literatura como uma fonte histórica, na forma escrita ou oral, observando-as como lugares de memórias sociais (BURKE, 2006) e, portanto, da formação dos sujeitos. Nesse sentido, se delineou como se organiza a elaboração da memória presente nas tradições orais africanas (BÂ, 2010), e como os contos são expressões destas que pertencem à ciclos (TOWA, 2015) em seus contextos de origem não sendo narrativas universais e que trazem em si traços da racionalidade e do humanismo elaborado pelo conhecimento filosófico dos africanos. Essa é a base da perspectiva de história que eles possuem, aspecto fundamental para o ensino antirracista.

No terceiro capítulo “Quando leões contam histórias: os contos como recurso didático para o ensino de história africana” estão presentes as cinco narrações elencadas como fontes históricas em sua íntegra e, logo após cada uma, a narrativa correspondente aos indícios que foram possíveis identificar seja de maneira mais evidente ou no sentido implícito. Eles são

tomados como representações na perspectiva defendida por Roger Chartier (2002, p. 25), já que “Os textos não são depositados nos objetos, manuscritos ou impressos, que o suportam como em receptáculos, e não se inscrevem no leitor como o fariam em cera mole”, assim, as fontes históricas desse trabalho mesmo que tenha passado da oralidade para o escrito, das línguas originais para o francês e desse para o português resguardam em si experiências materiais de sujeitos, espaços e territórios nos quais foram elaborados, constituindo-se em roteiros para a construção de um conhecimento histórico com base africana. Ao final, há a descrição do manual didático “*Mate Masie: cinco contos de África*” elaborado para professores de história do ensino fundamental dos anos finais conjugando-se o debate historiográfico, o curricular estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular, sugestões de trabalho em sala de aula e fontes de pesquisa.

No mais, se o historiador é um profissional cujo trabalho consiste em costurar panos rotos com agulha e linha novas, espero que se deleitem com o alinhavo que eu criei enquanto ele não se rompe (MARTINS, 2006).

CAPÍTULO 1 - ROTAS PARA A ÁFRICA: o campo de pesquisa e o ensino de história

Eu sou nigeriano, porque um branco criou a Nigéria e me deu essa identidade. Sou negro, porque um branco fez o negro ser o mais diferente possível do branco. Mas eu era igbo antes que o branco aparecesse (ADICHIE, 2008).

A epígrafe que inicia este capítulo faz parte do romance “Meio Sol Amarelo” e refere-se à fala de Odenigbo, um professor universitário africano que vive na sociedade nigeriana perpassada pelo “tradicional” e o que foi produzido a partir da dominação branca europeia. Esta narrativa possui uma complexidade que não se reserva aos africanos, vistos como aprisionados em sua própria condição de ser negro e africano. Dessa maneira, ao se falar em “Rotas para África” é necessário uma reflexão sobre qual é e, como é o espaço reservado a esses sujeitos e, portanto, da África dentro da historiografia e no ensino de história.

O século XXI sendo o resultado dos “tempos fraturados” é fruto de uma mudança radical das regras que governavam as relações humanas, o que Hobsbawm (2013, pp. 09-10) nomeou como “mundo de ontem” em que foram alargadas as possibilidades de espaço em que despontam memórias subterrâneas que trazem à baila visões e leituras das margens em direção ao centro, mudando e combatendo discursos que nesse “mundo de ontem” eram tomados como verdades absolutas e/ou científicas.

No caso de África, a alteridade imposta pelo branco europeu aos seus habitantes e aos seus descendentes na diáspora pelas Américas produz ressonâncias no que tange ao reconhecimento da humanidade plural desses sujeitos. Para Jessé Souza (2018, pp. 260-261), no Brasil, esse fenômeno veio a criar a “ralé brasileira”, uma espécie de subgente que possui uma subcidadania:

O europeu e a europeidade, mais uma vez, para evitar mal-entendidos, percebidos como o referente empírico de uma hierarquia valorativa peculiar, que, pode, por exemplo, como no caso do Rio de Janeiro no século XIX, ser personificada por um mulato, vai se transformar na linha divisória que separa gente de não gente e cidadão de subcidadão. É o atributo da europeidade, no sentido preciso que estamos utilizando este termo aqui, que irá segmentar as sociedades periféricas modernizadas exogenamente, como a brasileira em classificados e desclassificados sociais.

Essa subcidadania imposta aos afro-brasileiros perpassa todos os âmbitos da existência humana e sua reprodução social, dessa forma, o não reconhecimento desse outro como corpo político ao longo da historicidade incorreu em marginalização social manifestada de várias maneiras, inclusive nos currículos escolares.

Os regimes de coexistência dos afrodescendentes no Brasil enquanto participantes da nacionalidade brasileira é mediado por três momentos diferentes a partir de 1888, ano da Abolição da escravidão:

O primeiro regime que vai até os anos de 1930 é a fase do nacionalismo racista. O segundo é marcado pela mestiçagem que vai se desenhando a partir dos anos de 1930 e vigora em grandes questionamentos até 1990. Desde então, se inicia um novo regime, marcado por um elogio difuso da diversidade crítica à mestiçagem homogeneizante e supressora das diferenças (COSTA, 2013, p. 305).

Esse terceiro momento só foi possível devido às ações do Movimento Negro Unificado que pressionou o Estado Brasileiro desde a década de 1960, buscando afirmar a representação política, luta contra o racismo e o reconhecimento positivado da presença dos afrodescendentes na sociedade brasileira. Com a redemocratização no fim dos anos de 1980 os horizontes de expectativa sobre conquistas para essa parcela da sociedade foram ampliados em forma jurídica¹⁰.

A partir da reorganização do Estado Brasileiro nos anos de 1990 que a África será mencionada nos currículos escolares como componente da formação histórica do Brasil, assim, em média há trinta anos os brasileiros com acesso à escolarização formal possuem conhecimentos sobre a história do continente africano e seus descendentes no Brasil e/ou nas Américas. Por isso se faz necessária a reflexão sobre o ensino de história, práticas escolares e o universo da pesquisa acadêmica em relação a esse campo:

Os ingredientes encontrados nos imaginários coletivos brasileiros e português sobre os africanos, por serem frutos das relações e conexões específicas traçadas no mundo Atlântico nos últimos dois séculos, acabam por ganhar um tom de certa exclusividade. As especificidades que caracterizam as relações entre portugueses, brasileiros e a “África”, além dos componentes ligados à história de cada um desses espaços relacionais, nos fazem acreditar que certas percepções mentais são mais nítidas ou mais divulgadas em apenas uma dessas fronteiras do Atlântico. Tais referências imagéticas, apesar de permanecerem muitas vezes no campo dos olhares depreciativos, tem significados diferentes, alguns atentando inclusive para as diversidades e singularidades da África (OLIVA, 2007, p. 38).

Nos últimos anos as discussões sobre identidades e etnicidades se tornaram um campo muito forte no Brasil, assim demonstrando o fortalecimento da democracia existente em sociedades pluriétnicas (HALL, 2009). Esse capítulo visa analisar como se deu a formação do campo de estudos sobre a África e as mudanças que sofreu no último quartel do século XX e também no início do século XXI buscando a compreensão sobretudo do lugar social em que essas narrativas foram produzidas e o papel político que elas possuem na (re)formulação de África e dos africanos como entidades políticas.

¹⁰ Cita-se nesse bojo, a exemplo: reconhecimento da titularidade dos territórios quilombolas pelo artigo 68 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição de 1988 e o racismo a ser considerado um crime inafiançável e imprescritível pela Lei nº 7.716/1989.

Partindo para o campo do ensino, tomou-se como objeto de questionamento as legislações educacionais compreendendo o processo de introdução dos estudos africanos nos currículos escolares por meio da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, se houve mudanças ocorridas após a promulgação da lei 10.639/03 e com a Base Nacional Comum Curricular¹¹ e os debates ocorridos durante sua elaboração afetaram (ou não) a representação desses conteúdos na educação básica.

No intuito de fornecer dados mais substanciais e visíveis, foram elaborados gráficos a partir dos objetos temáticos presentes na BNCC de História do ensino fundamental - anos finais, que tem como intuito verificar a presença em porcentagem de conteúdos relativos à História da África, América, Ásia, Brasil, Europa e Oriente Médio.

Por fim, será realizada a análise do capítulo “Povos e Culturas africanas, malineses, bantos e iorubás” e do “Manual do Professor” no livro do sétimo ano, pertencente à coleção *História, Sociedade e Cidadania* de Alfredo Boulos Júnior. O diagnóstico foi produzido através de um cruzamento de dados fornecidos pelo edital do Programa Nacional do Livro Didático¹² do ano de 2017, o Guia do PNLD, historiografia africanista procurando compreender como é a representação da África elaborada pelo autor.

Esse percurso teórico é necessário para que seja possível demonstrar como a presença e a ausência dos estudos africanos são reflexos de uma sociedade que renega seu passado escravista, já que isto se traduz na memória histórica cristalizada na narrativa oficial que está nos livros didáticos.

1.1 História da África: campo, epistemologia e historiografia

O que é a África? Quem são os africanos? Quem é afrodescendente? Essas perguntas ao serem enunciadas colocam uma questão importante: a (s) identidade (s) e seu processo de (re) construção. A formação das identidades está ligada a sistemas simbólicos que produzem relações de poder no tempo e no espaço e são essenciais na afirmação de grupos, numa espécie de sistema classificatório que cria ou reproduz assim a vida social (WOORWARD, 2014, pp. 54-56). Nesse sentido, essa categorização é produzida através de relações sociais e, por isso pode basear relações de dominação:

Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com as relações de poder. O poder de definir a identidade e

¹¹ Doravante nomeia-se Base Nacional Comum Curricular por BNCC.

¹² Doravante nomeia-se Programa Nacional do Livro didático por PNLD

marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (SILVA, 2014, p. 81).

Essa relação pode ser descrita a partir de dois termos: *establishment* e os *outsiders*, em que a primeira designa os indivíduos ou um grupo que ocupam uma posição de poder e prestígio em relação aos outros que estão fora dele. Dessa forma, o estigma lançado de um grupo sobre o outro é importante, já que desempenha papel de mediador no que tange à relação individual, comunitário, nacional (ELIAS, 2000, p. 23).

Essa figuração é necessária para a existência dessa relação de poder, de modo que são interdependentes entre si e, a estigmatização só se sustenta a partir da exclusão do grupo que é estigmatizado. Isso procura garantir que os *establishment* consigam manter o monopólio do poder:

Afixar rótulos de “valor humano inferior” a outro grupo é uma das armas mais usadas pelos grupos superiores nas disputas de poder, como meio de manter sua superioridade social. Nessa situação, o estigma social imposto pelo grupo mais poderoso ao menos poderoso costuma penetrar na autoimagem deste último e, com isso, enfraquecê-lo e desarmá-lo (ELIAS, 2000, pp. 23-24).

Esse processo de afirmação de identidades é mediado através da perspectiva de reforço que ajuda na produção ou reprodução de discursos, imaginários, representações sobre esse “outro” (PRADO, 2009, p. 67) que podem ser de maneira positivada ou não. É, justamente a partir dessa identidade/alteridade que se pode desumanizar um grupo específico e, esse é o caso ocorrido em relação a África e os africanos:

O pensamento europeu sempre tendeu a abordar a identidade não em termos de pertencimento mútuo (copertencimento) a um mesmo mundo, mas antes na relação do mesmo com o mesmo, do surgimento do ser e da sua manifestação em seu ser primeiro ou, ainda, em seu próprio espelho. Em contrapartida, interessa compreender que, como consequência direta dessa lógica de autoficção, de autocontemplação e até mesmo enclausuramento, o negro e a raça têm sinônimos, no imaginário das sociedades europeias (MBEMBE, 2018, pp. 12-13).

Esse repertório foi produzido a partir das narrativas escritas desde o mundo Antigo, porém neste capítulo não tratar-se-á delas numa perspectiva cronológica remontando a uma possível ‘origem’ dessa alteridade, pois já existem trabalhos que se dedicaram a essa reconstituição histórica¹³, assim, tem-se como recorte temporal de análise a formação da nova consciência planetária ligada à ascensão da burguesia na Europa e, com ela a produção de novas

13 A exemplo: OLIVA, Anderson Ribeiro. **Lições sobre África**: diálogos sobre as representações dos africanos no imaginário ocidental e o ensino da História da África no mundo Atlântico (1990-2005). Tese (Doutorado em História). Universidade de Brasília, (DF), 2007.

formas de organização social e estruturas de poder que estavam ligados a Revolução Industrial e a Revolução Francesa..

Hobsbawn acentuou que nesse contexto, em meados do século XVIII, houve reorganizações na sociedade burguesa na França, que buscou ‘apossar’ dos valores da aristocracia absolutista como sinal de ‘erudição’, mas era dominada pelo *parve-nu*, ou seja, o homem que se fez sozinho, enquanto na Inglaterra era dominada por ‘homens de negócio’ que tinha como deus o vapor que operava suas máquinas (HOBSBAWM, 2007). Esse novo mundo deu base para o aparecimento de uma sociedade assentada no carreirismo individual em via de regra mediada pelo acesso à educação:

Nem os negócios nem a educação eram grandes estradas abertas para todos, até mesmo entre os suficientemente emancipados dos grilhões dos costumes e da tradição para acreditarem que "gente como nós" seria aí admitida, para saber como agir numa sociedade individualista ou para aceitar o desejo de "progredir". Os que desejavam viajar nestes caminhos tinham de pagar um pedágio: sem alguns recursos iniciais, ainda que mínimos, era difícil entrar na autoestrada do sucesso. Esse pedágio era inquestionavelmente maior para os que buscassem a estrada da educação do que para os que quisessem escolher a dos negócios, pois até mesmo nos países que adquiriram um sistema público de ensino, a educação primária era muito negligenciada; e, mesmo onde ela existisse, estava confinada, por razões políticas, a um mínimo de alfabetização, obediência moral e conhecimentos de aritmética. Entretanto, a primeira vista e paradoxalmente, o caminho educacional parecia mais atraente do que o caminho dos negócios. Sem dúvida, isto se devia ao fato de que a educação exigia uma revolução muito menor nos hábitos e modos de vida dos homens (HOBSBAWN, 2007, p. 266).

Nesse novo mundo houve a produção de um novo *status quo* que relegou a um terceiro plano, formas de trabalho baseada no aprendizado e dos costumes, juntamente com o surgimento desse homem econômico aliado ao capitalismo e a produção de novas necessidades (THOMPSON, 1998, p. 23). É nesse cenário que se desenha um modelo de sociedade que deve servir como referencial para todo o mundo até então conhecido.

Vale lembrar que uma demonstração clara dessa mudança de paradigmas é o desenvolvimento do orientalismo moderno como bem analisou Edward Said (2007, pp. 170-171), um campo de estudo que foi secularizado no século XVIII, também sendo resultado das explorações europeias no mundo que procuravam reafirmar e confirmar a Europa como modelo de sociedade:

Todos esses horizontes que se ampliaram tinham a Europa firmemente no centro privilegiado, como o principal observador, como em *Citizen of the world*, [Cidadão do Mundo], de Goldsmith). Pois, mesmo quando a Europa se movia para o exterior, seu senso de força cultural era fortalecido. A partir de contos de viajantes, e não apenas de grandes instituições como as várias companhias da Índia, as colônias eram criadas e as perspectivas etnocêntricas asseguradas (SAID, 2007, p. 171).

Esse novo modo de enxergar e conceber o mundo foi importante no processo de conquista do planeta pela economia capitalista, já que a burguesia enquanto classe dominante

e o liberalismo como ideologia política no século seguinte foram dominantes a partir de 1848. Isso foi possível devido a uma diminuição das lutas operárias na Europa, a deflação das mercadorias, a descoberta de ouro na Califórnia, Austrália e a livre iniciativa privada em relação a indústria foram essenciais na formação de uma economia mais ‘global’ até por volta de 1870 (HOBSBAWM, 1979, pp. 56-58).

Os burgueses muito seguros de seus feitos expressavam essa visão através de diferentes ideologias de explicação da sociedade e da natureza, mais precisamente ao que eles concebiam como ciência em meados do século XIX. Havia uma certeza sobre os rumos a serem seguidos nesse contexto, bem como a confiança absoluta entre os europeus de subordinar as mais diferentes formas de atividade intelectual a ela:

Isto não quer dizer que todos os homens convencionais de inteligência e habilidade pensassem que a ciência ou a sociedade tivessem resolvido todos os problemas, embora alguns aspectos particulares, como os que diziam a respeito ao tipo básico de economia e o tipo básico do universo físico, alguns dos mais capazes dentre eles sentissem que os problemas mais substanciais tivessem sido solucionados. Mas, isto, quer dizer, com absoluta certeza, que estes homens não tinham dúvidas sérias sobre a direção que estavam seguindo que deveriam seguir, assim como em relação aos métodos teóricos e práticos. Ninguém duvidava do progresso, tanto material como intelectual, já que parecia tão óbvio para ser negado (HOBSBAWN, 1979, p. 262).

Nesse escopo havia o predomínio de uma base material econômica atrelada que se converteu em uma base cultural podendo ser expressa através de bens materiais (como o piano) ou ao acesso à escolarização formal no mundo burguês. Foi através da utilização do poder econômico, sobretudo advindo das indústrias, que ocorreu a ‘conversão’ de capital econômico em capital cultural. A esse processo, Ranger (2012, p. 271) denominou como uma das tradições inventadas no fim do século XIX pelos europeus: nesse caso, a educacional. Esse capital neotradicional foi essencial na montagem de um novo sistema de hierarquização das classes na Europa e fora dela:

Nas décadas de 1880 e 1890 já havia um excesso de capital neotradicional na Europa, à espera de investimentos no estrangeiro. A produção de homens que pudessem empregar-se na classe governante ampliada da democracia industrial realizara-se com êxito excepcional. Os filhos mais novos, os órfãos bem-nascidos, os filhos dos clérigos haviam conhecido as “tradições” do colégio, do batalhão, da universidade, mas não tinham garantias de progresso seguro nas hierarquias administrativas britânicas (RANGER, 2012, p. 275).

A existência de dois contextos diferentes nesse período transmutado na materialidade geográfica do espaço formava o mundo global: o Primeiro Mundo, em via de regra a Europa e o Segundo Mundo que só existia devido a dependência em relação ao Primeiro. Essa relação de desigualdade evidente era sobretudo mediada pela conquista política atrelada ao desenvolvimento do capitalismo, confundindo-se em certo sentido onde os países europeus terminavam, de forma que “grandes extensões da Europa estava na melhor das hipóteses, na

periferia do centro do desenvolvimento econômico capitalista e da sociedade burguesa (HOBBSAWM, 1988, p. 35).

Esse ‘retorno’ ao continente africano e ao Pacífico se deu sobretudo entre 1880 e 1914 através de uma dominação europeia na forma política de impérios coloniais, sendo uma demonstração da supremacia econômica e militar dos países capitalistas. Hobsbawn (1988, p. 91) aponta que essa divisão traduziu o mundo entre ‘fortes’ e ‘fracos’ ‘avançados’ e ‘atrasados’ e, será nesse contexto que se afloram as discussões sobre “cultura” X “civilização¹⁴” em que esta última foi adotada como o símbolo do progresso europeu e, portanto, do imperialismo e à primeira associada à ‘selvageria’.

A teoria racial foi constituída a partir de uma diferença desigual, o que Young (2005, pp. 111-112) aponta como uma mudança do igualitarismo iluminista predominante no século XVIII, para um relativismo da teoria e da prática da desigualdade humana no século XIX, sobretudo motivada pelo viés econômico de dominação capitalista em outros territórios, assim, o pensamento racial se tornou objeto de saber acadêmico em diferentes formas possíveis que foram usadas na classificação do mundo:

A raça era definida por meio do critério de civilização, tendo no topo o homem branco europeu ocidental cultivado e os demais em seguida, numa escala hierárquica, quer numa escala de seres vivos, do molusco a Deus, que no modelo posterior, numa escala evolutiva de desenvolvimento do estado feminino infantil (selvageria) até pleno estado adulto, masculino e europeu (YOUNG, 2005, pp. 114-115).

Essa racialização do mundo se encontrava na perspectiva de autoafirmação da identidade produzida pelos europeus nesse contexto e a cultura ocidental que agora seria difundida pelo globo através do domínio colonial. Por isso, houve uma necessidade nesses territórios dominados de uma diferenciação e reconhecimento do europeu e do não europeu. Isso podia ser feita através da ocupação geográfica do espaço, roupas, vestes e até mesmo pelo lixo:

Uma fila de prisioneiros acorrentados se aproximou, cada um com seu balde na cabeça. Escoltados por uma grande circunscrição armado, seguiram em direção a um grande buraco que se avistara um pouco mais adiante. O vento que soprava na nossa direção trouxe até nossas narinas um odor revelador que não tinha nada a ver com o cheiro agradável da cozinha dos brancos. Olhamo-nos pasmados: “Mas são excrementos os brancos que os prisioneiros estão transportando!”. E, de fato, vimos os prisioneiros esvaziarem, um a um, o conteúdo de seus baldes (como faziam todo dia) no grande buraco feito especialmente para receber os excrementos dos brancos, talvez preciosos demais para serem misturados aos dos negros (BÂ, 2013, p. 187).

A necessidade de produção de uma diferenciação entre europeus e africanos durante o imperialismo foi essencial, porque houve colônias de povoamento de brancos no continente e,

14 Sobre essa discussão ver YOUNG (2005).

por isso ‘inventaram tradições’ que tinham como objetivos principais a definição, justificação do poder e também servir de modelo de subserviência aos africanos (RANGER, 2012, p. 271).

Não bastava ao colonialismo assegurar a superioridade técnica e militar de dominação, mas era necessário também fabricar a ideologia para legitimar ou ao menos tentar justificar a espoliação perante aos olhos dos europeus e aos olhos do colonizado. Nesse sentido houve a produção de repertórios que reforçavam a ação europeia através da representação do colonialista como “pioneiro, generoso, humanista, filantrópico, missionário da cultura e do progresso, evangelizador dos incrédulos” em detrimento ao africano ‘selvagens’, ‘primitivos’, não humanos (CORBISIER, 1967, pp. 06-07):

A dominação imperial, a imposição da fé cristã e dos valores e padrões culturais europeus estariam justificados pela inferioridade biológica, mental, cultural e espiritual dos povos do continente. Um dos exemplos mais evidentes desse imaginário se encontra vinculado aos estudos e teorias elaboradas sobre algumas sociedades africanas como os pigmeus, os hotentotes ou bosquímanos. Para os cientistas europeus esses povos seriam a prova viva da inferioridade dos africanos, já que possivelmente representariam o chamado elo perdido, ou seja, a ligação evolutiva entre os macacos e os homens. Os africanos deveriam receber, portanto, a benfazeja ajuda europeia por meio das intervenções imperialistas no continente (OLIVA, 2007, p. 67).

Para reforçar esse repertório novo sobre os africanos, além da produção de novos discursos foi necessário retomar muitos outros anteriores que poderiam confirmar esse aspecto não humanos dessas populações. A antropofagia foi um deles, já que esse discurso sobre grupos canibais na África existe ao longo do registro da presença europeia entre os séculos XVI, XVII e XVIII na região de Serra Leoa, Cabo de Palma e até a região do Forte de São Jorge da Mina e, que reaparece no XIX, na região equatorial até o Cabo López (CORREA, 2008, p. 41).

Esse repertório mais uma vez avigora a relação entre populações ditas “civilizadas” em contraposição aos “selvagens” por meio da literatura de viagem, documentos coloniais e relatos de missionários que são as fontes principais de análise do historiador sobre as possíveis realidades do mundo imperialista na África e suas populações. O exotismo e o fantástico são aspectos principais ressaltados nesse tipo de narrativa que produz um discurso sobre esse ‘outro’, portanto sendo um monopólio de criação e afirmação de identidades.

Said (2011, pp. 113-114) aponta isso como uma retórica do poder que se circunscreve na memória coletiva das populações europeias e não europeias dentro do contexto colonial. Isso ocorre devido a uma operação hegemônica nas áreas de influência através da autoridade do observador e do centralismo geográfico europeu que reforça um discurso cultural relegando o não europeu a um ser secundário:

Essas figuras eram a marca dos povos “isolados” e insociáveis, que em seu ódio combatem até a morte”, se trucidam e se destroem como animais – uma espécie de humanidade de vida inconstante e que, confundindo devir-humano e devir-animal, tem de si mesma uma consciência, afinal “sem universalidade”. Outros mais

caridosos, admitiam que tais criaturas não eram inteiramente desprovidas de humanidade. Adormecida, essa humanidade não se tinha ainda lançado a aventura daquilo que Paul Valéry invocava como o “afastamento sem retorno”. Era, no entanto, possível elevá-la até nós. Tal fardo não nos conferia, porém, o direito de avisar de sua inferioridade. Pelo contrário, deixávamos guiar por um dever – o de ajudá-la e protegê-la. Era o que fazia do empreendimento colonial uma obra fundamentalmente “civilizadora” e “humanitária”, cujo corolário de violência não era senão moral (MBEMBE, 2018, pp. 30-31).

Dessa forma, o estabelecimento do imperialismo em África teve consequências na desestabilização política crescente desde a Era Moderna, mas se tornou cada vez mais visível a partir da ocupação de Napoleão no Egito em fins do século XVII e início do XVIII, tomando uma força mais agressiva em meados do XIX devido as disputas internas entre os países europeus por possessões no continente. Essa “roedura do continente” foi possível por meio de acordos estabelecidos entre os europeus quanto as zonas em que poderiam realizar suas atividades. Essa proposta foi apresentada por Portugal e depois por Otton Von Bismarck¹⁵ na Conferência de Berlim ocorrida entre 15 de novembro de 1884 a 26 de novembro de 1895.

Esse processo de ocupação esteve ligado a toda a conjuntura que levou ao acúmulo de capital e tecnologia empregado seja na medicina, através da descoberta do uso profilático do quinino contra a malária, como o emprego de exércitos profissionais bem treinados e a existência de reserva econômica no caso de ocorrer uma resistência militar mais duradoura por parte dos autóctones:

O processo de conquista e da ocupação da África tropical pelos europeus entre 1880 e 1900 poderia ser claramente irreversível, mas era certamente resistível. Irreversível por causa da revolução tecnológica – pela primeira vez, os brancos tinham uma vantagem decisiva nas armas, e, também pela primeira vez, as ferrovias, a telegrafia e o navio a vapor permitiam-lhes oferecer resposta ao problema das comunicações no interior da África e entre a África e a Europa. Resistível devido às forças das populações africanas. Os europeus, no entanto, tinham de “obter a vitória final”, e, uma vez obtida, trataram de pôr em ordem o conturbado processo (SILVÉRIO, 2013, p. 345).

Essa dominação teve como ponto inicial o processo de estabelecer sistemas de autoridades alternativos aos existentes locais, mas que também necessitava de autóctones na manutenção da ordem e para o acesso a bens de consumo da região como o marfim. O uso de armas mais ‘modernas’, como o rifle e a metralhadora, empregados pelos europeus em contraposição aos mosquetes já dominados pelos africanos (porém com capacidade inferior em relação aos primeiros) afirmaram essa presença colonizadora (OLIVER, 1994, p. 182).

Em diferentes regiões do continente com o passar do século XIX a penetração europeia ficou cada vez mais pungente, mas ao contrário do que se poderia imaginar as resistências ao

15 (1815-1898) Otto Eduard Von Leopold Bismarck foi um político prussiano, mais conhecido como Chanceler de Ferro, que teve papel fundamental no processo de unificação do que hoje conhecemos como Alemanha.

Imperialismo se deram de maneiras diversas até o seu fim, através de insurreições coloniais como “ [...] na Argélia, os franceses, após quarenta e cinco anos de luta quase ininterrupta, ainda estavam engajados em ações para subjugar as tribos cabilas¹⁶ que viviam na metade oriental do interior montanhoso (OLIVER, 1994, p. 197)”.

A religião também foi um dos fatores de aglomeração de africanos contra a dominação, como no caso dos mulçumanos berberes¹⁷ do campo e dos árabes que tinham ojeriza a ideia de serem governados por infiéis, nesse caso, cristãos (OLIVER, 1994, p. 195), bem como as religiões ancestrais também serviram na luta contra os europeus:

Outra revolta que tem que ser lembrada é a dos maji-maji, na então África Oriental Alemã (depois Tanganica e hoje Tanzânia), de julho de 1905 a agosto de 1907, liderada por Kinjikitile Ngwale. Esse conflito se constituiu no mais grave desafio ao colonialismo na África oriental até 1914. Nele, a religião e a magia foram usadas como meio de revolta contra os primeiros vinte anos de história da colonização alemã, marcados pela crueldade, pela injustiça e pela exploração, quando os “autóctones” foram desapossados de suas terras, de seus lares e de sua liberdade, ao mesmo tempo que lhe foram impostos trabalhos forçados sob más condições, cobranças de impostos excessivos e maus tratos (HERNANDEZ, 2008, p. 115).

É importante salientar que pela diversidade de rebeliões coloniais na África não há como traçar de forma linear uma perspectiva de classificação destas, já que tais eventos correspondiam a uma necessidade que os sujeitos sentiam e por isso afirmavam-se por meio de insurreições. No entanto, entre os anos de 1880 e 1914 se reconhece alguns fatores responsáveis como razões desses eventos como “a perda da soberania, a quebra da legitimidade, as ideias religiosas, o despropósito dos mecanismos econômicos e a corrosão e a repressão as manifestações culturais, salientando que grande parte das vezes alguns desses elementos apresentavam-se de maneira articulada (HERNANDEZ, 2008, pp. 110-111).

Em outra perspectiva, os africanos também fizeram a resistência através da apropriação de símbolos, práticas ou rituais muitas vezes criados pelos europeus durante sua ocupação que tinham um sentido de afirmação de poder no local e, como consequência a produção de memória coletiva colonizada. As chamadas “tradições inventadas” classificavam as sociedades coloniais em África, como no caso dos rituais sindicalistas que não reconheciam os africanos como trabalhadores, reforçando assim a alteridade entre os dois polos (RANGER, 2012, p. 273):

O racismo aparece, assim não como pormenor mais ou menos ocidental, porém o elemento consubstancial do colonialismo. É a melhor expressão do fato colonial, e um dos traços mais significativos do colonialista. Não apenas estabelece a discriminação fundamental entre colonizador e colonizado, condição sine qua non da vida colonial, mas fundamental da sua imutabilidade. Somente o racismo permite colocar na

16 Cabildas, kabyles. É um grupo berbere que habita a região montanhosa da Cabília, no Nordeste na Nigéria.

17 Conjunto de povos de diferentes origens cuja origem é a Núbia. São os tuaregues, os cabilas do Marrocos e Argélia, habitante das ilhas de Djerba, no sul da Tunísia (LOPES, 2001, p. 48).

eternidade, substantivando-a, uma relação histórica que começou em certa data [...] (MEMMI, 1967, p. 71).

Essas neotradições de subordinação logo foram incorporadas por setores das sociedades africanas que as manipulavam com o intuito de obter também o reconhecimento de poder e prestígio através desses rituais e, muitos deles no desejo de se integrar à esse novo contexto também aceitavam as tradições africanas inventadas pelos alóctones a partir do entendimento desses do que seria a África e, também podiam se utilizar delas como um modo de fuga a papéis predeterminados existentes nessas sociedades antes da chegada dos europeus (RANGER, 2012, p. 300).

Esse conjunto de ações coletivas que se contrapunham ao sistema colonial¹⁸ também podiam se configurar através da sabotagem de máquinas, trabalhar em ritmo lento, destruição dos meios de transporte e comunicações, saques a armazéns e fuga para regiões desabitadas (HERNANDEZ, 2008, p.137). Em uma leitura global, a maioria dessas ações feria principalmente o viés econômico da dominação imperialista, já que podiam parar, desviar ou destruir a produção/extração de matérias primas a serem exportadas para a Europa.

Um evento importante no processo de resistência contra o Imperialismo europeu esteve ligado a participação de tropas africanas durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) que acabou mudando a percepção sobre o europeu branco e também sobre si próprios: ex-combatentes malgaxe¹⁹ que retornaram à Madagascar iniciaram um processo de luta pelo reconhecimento de direitos iguais aos franceses que lutaram no conflito; também chamou a atenção o fato de europeus estarem lutando uns contra os outros: “Pior ainda, os colonizadores incitavam os súditos uniformizados a matar o ‘inimigo’ branco, até então pertencente a um grupo considerado sacrossanto dada a cor da sua pele, sendo todo ataque a qualquer de seus membros punido com a máxima severidade (SILVÉRIO, 2013, p. 378).

A partir do século XX começaram a se configurar novas visões sobre o modo de produção das ciências e, com isso também se abriram críticas ao modelo utilizado na escrita da história das sociedades como um modelo limitado de interpretação:

É preciso compreender com clareza, portanto, que quando se compara fenômenos culturais similares de várias partes do mundo, a fim de descobrir a história uniforme de seu desenvolvimento, a pesquisa antropológica supõe que o mesmo fenômeno etnológico tenha-se desenvolvido em todos os lugares da mesma maneira. Aqui reside a falha no argumento do novo método, pois essa prova não pode ser dada. Até o exame mais superficial mostra que os mesmos fenômenos podem se desenvolver por uma multiplicidade de caminhos (BOAS, 2004, pp. 29-30).

18 Para saber mais ver História Geral da África, vol. VII.

19 Povo que compõem cerca de metade da população de Madagascar e se dividem em dois grupos: os Merinas Sihanaka das terras altas e os Betsileo que habitam os platôs.

Como já apontado anteriormente houve práticas de autoridade criadas pelos europeus que garantiam a retórica do poder perante aos africanos e, as narrativas também serviam como uma dessas manifestações, de modo que o que se constituiu a partir desse processo foi uma escrita imperialista que inviabilizava a participação desses sujeitos nas suas sociedades e lhes retirava também o direito a uma história.

O modelo de racionalidade empregado era baseado na separação entre o homem e a natureza e reduzia a questão que procurava responder como as coisas funcionavam, mas não se preocupava com os agentes ou a finalidade que esse objeto estudado poderia possuir dentro de seu contexto. Nesse sentido, procurava estabelecer leis que deveriam explicar um ordenamento e uma estabilidade do mundo, assim, essa perspectiva de um determinismo mecanicista se transmutou em modelos gerais que foram aplicados nas ciências naturais e também no estudo das sociedades (SANTOS, 2008):

A África não é uma parte histórica do mundo. Não tem movimentos, progressos a mostrar, movimentos históricos próprios dela. Quer isto dizer que sua parte setentrional pertence ao mundo europeu ou asiático. Aquilo que entendemos precisamente pela África é o espírito a-histórico, o espírito não desenvolvido, ainda envolto em condições naturais que deve ser aqui apresentado apenas como no limiar da história do mundo (HEGEL, 1995, p. 174).

Determinada pelo lugar social ocupado pelos historiadores e pelas matrizes do conhecimento histórico de sua época, a narrativa historiográfica é resultado da tessitura social em que é produzida, assim, a partir de paradigmas positivistas e historicistas, a escrita imperialista além de falar sobre as realizações europeias nesse espaço, também constrói uma África inventada e suas populações são lidas por meio da relação de alteridade imposta pelo racismo científico.

Desse modo foi necessária a construção de repertórios que viessem a enfrentar uma série de discursos raciais e preconceituosos, inclusive sobre a ausência de história. Os movimentos teóricos-científicos conhecidos como *pan-africanismo* e a *negritude* foram essenciais nesse processo de estabelecimento de uma crítica ao eurocentrismo e uma construção positivada do ‘ser negro’ nas populações africanas e afro - americanas:

A ideia da “anterioridade das civilizações africanas”, encontrava seu elemento de força maior na tese defendida pelos egípcianistas de que o Egito Antigo teria sido criado a partir da ação direta, ascendente ou relacional de sociedades negro-africanas. A teoria ia além e advogava a perspectiva de que suas contribuições teriam se espalhado por toda a África, devido às ondas migratórias que varreram o continente há três mil anos, dois mil e mil anos atrás, formando uma espécie de manto cultural negro, que refletira a existência de “certa unidade de concepção na diversidade africana”. Ao se enfatizar as histórias dos grandes impérios e civilizações negro-africanas (e o Egito era o grande motor dessa iniciativa) buscava-se na realidade a comprovação; evidenciação de que as sociedades africanas eram capazes de construir estruturas complexas e extensas, e, como forma de revelar, a todos, que a África de ocupação humana em nada ficava a dever aos padrões civilizatórios europeus,

argumento empregado inversamente pelos discursos evolucionistas do XIX (OLIVA, 2007, p.76).

Outro aspecto fundamental nesse processo foi a concepção cunhada por Léopold Senghor²⁰ de *negritude*, como o conjunto de valores culturais do continente negro em suas diversas manifestações da obra de negros que acabou cunhando uma unidade racial baseada em experiências históricas comuns e pressupondo trocas entre esses sujeitos, mas que acionou os processos de escravização, o colonialismo e racismo como uma forma de construção positivada do “ser africano”, reduzindo-a ao “ser negro” (MBEMBE, 2001).

Essa visão é extremamente problemática por reduzir a unidade cultural à biologia desses sujeitos, naturalizando-a, argumento que anteriormente foi utilizado pelos eugenistas. Essa formulação ideológica por parte dos africanos pode ser uma possível fabulação de revanchismo que é problemática, pois desconsidera a diversidade existente no continente e a essencializa. Ao longo do século XX, tais formulações foram sendo derrubadas pela dinâmica histórica global em que o continente está inserido, bem como através de experiências *in loco* sustentadas no descentramento do sujeito cartesiano que acabou por modificar as identidades coloniais não só para os africanos, mas para os afrodescendentes de maneira geral em relação aos sentidos e usos do passado.

A história possui um papel fundamental nesse processo através das suas configurações, dos sujeitos e dos espaços sociais presentes na narrativa, por isso houve uma necessidade de elaboração de estudos que tomassem a África como o palco e os africanos como atores principais desse enredo:

A África tem uma história. Abatido por vários séculos de opressão, esse continente presenciou gerações de viajantes, de traficantes de escravos, de exploradores, de missionários, de procônsules, de sábios de todo tipo, que acabaram por fixar a sua imagem no cenário de 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 (SILVÉRIO, 2013, p. 17).

Essa narrativa seria possível através do uso da ciência como uma maneira de mudar o eixo do discurso, através da reconstituição dos processos e de uma metodologia interdisciplinar necessária as dinâmicas múltiplas, que tomem a África como sujeito. Essa é uma leitura interpretativa ainda pouco conhecida, já que as visões construídas pelos discursos históricos atrelados ao ‘primitivismo’ são mais comuns no Ocidente:

Mas o que seria a África sem seus fetiches e seus mistérios? À primeira vista símbolos da petrificação, da erosão e da fossilização, eles representam a porta de entrada para a “terra dos 50º graus à sombra, de comboios de escravos, de banquetes canibais, de mortos vivos, de tudo o que é carcomido, corroído, perdido”. É por meio deles que o

20 (1906-2001) Leopold Sédar Senghor foi um político e escritor senegalês e presidente do Senegal entre 1960 a 1980.

mito e a realidade, pela primeira vez parecem coincidir. Uma vez transposta essa fronteira intransponível, o sonho de outro lugar, libertador e catártico, torna-se possível (MBEMBE, 2018, p. 98).

A partir de uma visão que dê conta das especificidades da África em seus diversos aspectos é possível a construção de narrativas que se proponham a compreender os processos socioculturais, políticos e econômicos. Esses são dotados de dinâmicas próprias em que a agência dos africanos é preponderante, mas para isso é necessária uma pluralidade epistemológica que quebre a visão predominante estabelecida pelo colonialismo e também presente nas relações de saber/poder. O campo que trabalha com essa visão é chamado de epistemologias do Sul:

Designamos a diversidade epistemológica do mundo por epistemologias do Sul. O Sul aqui é concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e os impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Estas concepções do Sul sobrepõem-se em parte com o sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que, com exceção da Austrália e da Nova Zelândia, não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhantes ao Norte Global (Europa e América do Norte) (SANTOS, 2009, p.13).

Por meio da “ecologia de saberes” que renega qualquer conhecimento como epistemologia geral e reconhece a existência de saberes não científicos, pode-se tomar uma leitura em que as dinâmicas sociais da África são dotadas de um sentido próprio, ligadas ao seu contexto e, que, portanto, possuem um sentido explicável, cognoscível e incompatível ao mundo judaico-cristão que necessita de um repertório próprio de entendimento:

Outra coisa que as vezes incomoda os ocidentais nas histórias africanas é a frequente intervenção de sonhos premonitórios, previsões e outros fenômenos do gênero. Mas a vida africana é entremeada desse tipo de acontecimento que, para nós são parte do dia e não nos surpreendem de maneira alguma. Antigamente não era raro ver um homem chegar a pé de uma aldeia distante apenas para trazer a alguém o aviso ou instruções a seu respeito que havia recebido em sonho (BÂ, 2013, p. 12).

Essa nova perspectiva também está ligada à contestação da ciência como base explicativa do mundo, que era base do projeto iluminista de modernidade e, portanto, a derrocada dessa visão veio junto com os demais valores universais tangentes a essa leitura:

Neste preciso momento em que a História e as coisas se voltam para nós, e em que a Europa deixou de ser o centro da gravidade do mundo; efetivamente, esse é o grande acontecimento ou, melhor, diríamos, a experiência fundamental da nossa época. Em se tratando, porém, de medir as implicações e avaliar todas as consequências dessa reviravolta, estamos ainda nos primeiros passos (MBEMBE, 2018, p. 11).

Para o estudo da África são reconhecidas quatro fontes principais na produção do conhecimento histórico: escrita, arqueologia, tradição oral e a linguística. Todas são uma base para a formulação de um conhecimento interdisciplinar em que a visão dos africanos e como eles operam/operaram em seu conjunto possa se evidenciar:

Desta perspectiva, a disciplina ou o conjunto de disciplinas a que se chama estudos africanos certamente não terão o mesmo significado na África e no Ocidente. Na

África, fazem – ou deveriam fazer – parte de um projeto mais vasto: conhecer-se a si mesmo para transformar. Os estudos africanos em África não deveriam contentar-se em contribuir apenas para a acumulação do conhecimento sobre a África, um tipo de conhecimento que é capitalizado no Norte global e por ele gerido, tal como acontece com todos os outros sectores do conhecimento científico (HOUNTONDJI, 2009, pp. 128-129).

Os estudos africanos hoje em suas diversas facetas devem sobretudo atentar para a escrita imperialista, no sentido de evitá-la, e com isso ajudar na construção de uma visão menos ocidental sobre essas populações, por isso se faz necessário pensar como o currículo escolar do Brasil trabalha essas questões em sala de aula na disciplina de História num país que não lida bem com seu passado escravocrata, mas antes disso é preciso compreender como esse campo se estruturou academicamente.

1.2 - Os estudos africanos no Brasil

O percurso de estabelecimento do campo científico seguiu os rumos que o Estado colocava em relação ao reconhecimento da questão racial, mas foi a população afrodescendente que pleiteou o reconhecimento público da sua história como parte da experiência narrativa na construção do país.

Nesse escopo, os primeiros estudos africanos feitos no país retomavam ao que se chamava no início do século XX de “o problema do negro”, que procurava responder a uma demanda da sociedade brasileira sobre sua própria constituição e como a cultura negra teria se formado no Brasil (PEREIRA, 2010, p. 02). Essa perspectiva de formação de uma ideia de nação foi essencial na ‘virada cultural’ operacionalizada nos anos de 1930, onde se passou do regime de coexistência que segregava, o nacionalismo racista, ao período em que a mestiçagem foi tomada como positiva.

Sobre o nacionalismo racista Zamparoni (2007, p. 46) demonstra que havia um esquecimento, uma amnésia coletiva sobre os afrodescendentes no Brasil devido à difusão do racismo científico entre as elites brancas. Por essa teoria as populações mestiças estavam fadadas à degeneração e, portanto, não chegariam ao ‘progresso’ em suas diferentes dimensões: “A nova identidade nacional se fez visando acentuar a diferença e a superioridade brasileira face aos vizinhos latino-americanos, republicanos sim, mas majoritariamente indígenas. Ao Brasil era preciso buscar o caminho para inserir-se no rol das nações ditas superiores, por definição, brancas”.

Nos anos de 1920, sobretudo no eixo do Sudeste houve a ascensão das camadas médias urbanas que contestavam o poder político até então mantido pelas elites agrárias e, em 1922 em

São Paulo, a Semana de Arte Moderna²¹ procurou pensar um Brasil com a presença de elementos que fizesse parte da experiência social do povo, o que se chamava de ‘folclore’, portanto ‘inaugurando’ as populações indígenas e a negra como participantes do processo de formação da nação, não só os portugueses como eram apregoados até então:

Nesse momento foi preciso recolocar os negros na existência nacional. Mário de Andrade viajou pelo interior do Brasil em busca de nossas “raízes” e coletou práticas culinárias, cantos de trabalhos e contribuições culturais de diversas origens africanas; os negros foram pintados particularmente por Portinari – que ao retratar um “lavrador de café” escolheu com o modelo um negro, acentuando-lhe os traços fenotípicos, e não um dos imigrantes europeus que foram justamente trazidos para a lavoura cafeeira – ou descritos, ainda que de maneira paternalista e caricata por Monteiro Lobato (ZAMPARONI, 2007, p. 47).

Nos anos de 1930, os trabalhos de Gilberto Freyre (1900-1987)²² inseriram o luso-tropicalismo²³ como visão para explicar que o Brasil era diferenciado por se constituir numa democracia racial após a abolição:

Gilberto Freyre organizou em Recife, em 1934, o I Congresso Afro-Brasileiro e Edson Carneiro sua segunda versão, na Bahia, três anos depois. Para estes autores, assim como para Manuel Querino a África surge não como constituindo um objeto próprio de estudo, com sua especificidade e historicidade, mas como complemento à compreensão da dita "questão negra", como uma ferramenta para o entendimento e elaboração de uma imagem de povo, para a formação do caráter nacional brasileiro (ZAMPARONI, 1995, p. 113).

Essa leitura foi operacionalizada politicamente durante a Era Vargas (1930-1945) na qual os signos da cultura brasileira foram modificados da cultura europeia para a cultura afro-brasileira, manobra essencial na ‘aceitação’ de governos indiretos e ditatoriais pela população nesse período que temia um projeto socialista e não queria voltar ao período político anterior²⁴.

Obras escritas nos anos de 1930 como *Raízes do Brasil*²⁵, de Sergio Buarque de Holanda (1902-1982) e juntamente ao livro de Freyre, *Casa Grande e Senzala*²⁶ ajudaram a formar a identidade política, social e cultural brasileira que produz imaginários até a atualidade no que Jessé Souza (2018) chamou de racismo culturalista, no qual existe a reprodução dos privilégios de classe, de cor e as populações afrodescendentes são lidas como uma ‘ralé’, uma ‘subgente’:

A consolidação das ciências sociais e históricas no Brasil, tal como em outros países periféricos, teve como característica a preocupação quase exclusiva com os estudos

21 Também conhecida como Semana de 22 ocorreu em São Paulo entre os dias 11 e 18 de fevereiro.

22 Intelectual brasileiro que se destacou por interpretar a nação de forma ensaística através da sociologia, história e antropologia. Também são destaques desse pensamento Nina Rodrigues e Artur Ramos.

23 Era um viés de explicação em que Gilberto Freyre apontava a capacidade de adaptação dos portugueses aos trópicos pelo fato de se constituírem *per si* em um povo mestiço ibérico de mouros e judeus, daí a construção do império ultramarino.

24 Não é objeto desse trabalho discutir as digressões e as construções das visões brasileiras sobre o socialismo soviético nos anos de 1930. Para tal, indica-se: (DUTRA, 1997).

25 Publicado em 1936 como um ensaio reflete aspectos centrais da identidade e formação da sociedade brasileira através da História e Sociologia.

26 Foi publicado em 1933 como uma interpretação do Brasil em que a Casa-Grande e a Senzala se complementam para formação da sociedade através da miscigenação entre negros, brancos e índios.

dos chamados problemas ou temas brasileiros. Este centramento, típico do compromisso de uma elite intelectual com as ideologias da construção da nação e da própria ideia de nação que estava em jogo, pouco permitiu desenvolver, no caso dos estudos sobre o negro brasileiro, pesquisas que chegassem até a África, a fim de relacionar as histórias e as práticas sociais e culturais dos africanos escravizados no Brasil, e seus descendentes, com suas sociedades de origem no continente africano (PEREIRA, 2010, p. 03).

Em relação aos primeiros cinquenta anos do século XX, “os conhecimentos da África se referem aos chamados ‘estudos afro-brasileiros’ e serviram como plano de fundo cultural para entendimento dos mecanismos de resistência e transformação das culturas africanas nas Américas” (CRUZ, 2010, p. 88). Depois da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) o racismo científico como forma de hierarquização social enfraqueceu, e aliado a isso, os processos de independência dos países africanos trouxeram à baila novas informações sobre a África e, portanto, uma reorientação dos estudos, já na perspectiva oficial do Estado houve uma reaproximação entre Brasil e o continente africano com um interesse econômico.

Nesse período existe um ponto inicial na produção científica de pesquisas em estudos africanos no Brasil, que se deu através da criação de centros como na Universidade Federal da Bahia, o Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO/UFBA) em 1959, na Universidade de São Paulo, Centro de Estudos Africanos (CEA/USP), em 1968 e na Universidade Cândido Mendes, à época Faculdade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos (CEAA/UCAM), em 1973 que em certa medida conseguiram centralizar até então os pesquisadores e também encetar novos projetos que pudesse contribuir em estudos voltados, especialmente para a África (PEREIRA, 2010, p. 03).

Sobre a fundação desses centros, José Maria Nunes Pereira (2008, p. 284) pontua que os sujeitos responsáveis por eles tinham sua formação fora do Brasil, todos em Portugal, fossem portugueses que para cá vieram como George Agostinho Baptista da Silva²⁷ - o primeiro diretor do CEAO/UFBA que morou no país à época devido à perseguição salazarista²⁸ - ou de brasileiros descendentes de portugueses que eram aceitos como estudantes nas escolas secundárias e universidades portuguesas. Ele próprio²⁹ foi um desses casos e, por isso foi um dos diretores do CEAA/UCAM, bem como Fernando Augusto Albuquerque Mourão (1934-2017)³⁰ que foi o fundador do CEA/USP.

27 (1906-1994) Foi um filósofo, poeta e ensaísta português.

28 Forma de autoritarismo presente em Portugal e suas colônias que fez referência ao chefe de Estado, António de Oliveira Salazar, que perdurou de 1933 a 1974.

29 Sociólogo - lecionou na Universidade Cândido Mendes e faleceu em 2015.

30 Sociólogo - foi professor da Universidade de São Paulo

Ao contrário do que se pode pensar, havia uma confluência nesse ambiente estudantil da luta anticolonial já que havia a presença de muitos estudantes africanos em que alguns deles se tornaram expoentes da libertação do jugo português como Amílcar Cabral(1924-1973)³¹ e Agostinho Neto(1922-1979)³². A partir disso é possível conjecturar que esse contato estimulou o conhecimento das dinâmicas de África de forma diferenciada aos estudos afro-brasileiros, daí a necessidade de organizar centros no Brasil que tratassem dessa área. Nesse contexto, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) também incentivava que as universidades da Europa e América instalassem centros de estudos afro-asiáticos em seus *campus* (CRUZ, 2010, p. 89).

O CEAO/UFBA iniciou suas atividades trabalhando com a população afro-baiana de terreiros estabelecendo diálogos entre a universidade e a necessidade da comunidade. Na década de 1960 estudantes africanos da Guiné Bissau, Camarões, Nigéria, Gana e Senegal vieram como intercambistas com bolsas doadas pelo Governo Jânio Quadros³³ para o Brasil e, em 1965 houve a edição da *Revista Afro-Ásia* que foi o primeiro periódico acadêmico do Brasil especializado.

Em sua equipe de professores estavam africanistas como Guilherme Souza Castro³⁴, Yeda Maria Pessoa Castro³⁵, Vivaldo Costa Lima³⁶, Paulo Ribas³⁷, Valdir Freitas de Oliveira³⁸ e Julio Santana Braga³⁹ que estabeleceram acordos entre o CEAO, o Estado da Bahia e projetos de cooperação de estudo e pesquisa entre Brasil e África como o desenvolvido com a população descendente dos agudás⁴⁰ na Nigéria:

Em 1962, na cidade de Lagos, Capital da Nigéria, juntamente com o Prof. Guilherme de Souza Castro, então Leitor de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira na Universidade de Ifê, conhecemos os membros da “Brazilian Community”, assim denominada por ser constituída em sua quase totalidade por descendentes de

31 Político e agrônomo seguidor do materialismo histórico dialético da Guiné e Cabo Verde que fundou o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) essencial no movimento de libertação desses territórios pela luta armada.

32 Médico e político angolano que lutou para a libertação do seu país e foi presidente do Movimento Popular de Libertação de Angola e em 1975 tornou-se o primeiro Presidente de Angola até 1979.

33 Exerceu o poder apenas em 1961 e, nesse período procurou estabelecer uma política externa independente e, com isso se aproximou da África.

34 Foi diretor do CEAO e não foi possível aferir mais informações sobre o pesquisador.

35 Doutora em Línguas Africanas pela Universidade Nacional do Zaire e é professora aposentada da Universidade Federal da Bahia.

36 Antropólogo e professor emérito da Universidade Federal da Bahia.

37 Técnico Administrativo que trabalha na Assessoria de Comunicação da Universidade Federal da Bahia.

38 Foi diretor do CEAO e é membro da Academia de Letras na Bahia.

39 Antropólogo e escritor brasileiro. É diretor do Instituto Patrimônio Artístico e Cultural, em Salvador e professor adjunto da Universidade Estadual de Feira de Santana.

40 São grupos de ex-escravizados no Brasil que retornaram ao longo do século XIX, sobretudo para a região da Nigéria. Sobre isso ver: (CUNHA, 2012).

brasileiros, restando ainda agora um pouco mais de meia dúzia de brasileiros natos que retornaram à Nigéria aos fins do século passado (CASTRO, 1965, p. 47).

Os primeiros cursos oferecidos em âmbito institucional foram de iorubá e história da África nos moldes de extensão universitária para professores do ensino básico entre as décadas de 1970 e 1990 e, por isso, o CEAU/UFBA teve assim papel essencial na região nordeste de ser um difusor de estudos e formação de pesquisadores na área dos estudos africanos (NUNES, 2008).

Já o CEEA/USP se originou do Centro de Estudos da Cultura Africana que foi criado por estudantes africanos e, estava integrado à disciplina de Sociologia II ministrada pelo professor Rui Galvão de Andrada Coelho (1920-1990)⁴¹ em idos de 1965. Obteve a “autorização para seu funcionamento em 1969 constituindo-se, atualmente, em Centro Interdepartamental/Intraunidade da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – FFLCH/USP – e encontra-se instalado em dependências dessa Faculdade” (CEA/USP, s/d).

A criação desses Centros permitiu um delineamento progressivo e uma separação entre os estudos afro brasileiros e os estudos africanos e na década de 1970 foram estabelecidos significativos acordos entre o CEAU/UFBA, CEA/USP e universidades em África. Nesse período a atuação esteve mais ligada à produção “e a criação de disciplinas em temas africanos, possibilitando, em alguns departamentos e programas de pós-graduação, de desenvolver teses e dissertações nesta área, com destaque para a Universidade de São Paulo” (PEREIRA, 2010, p. 04).

Segundo Zamparoni (2007, p. 48) é nesse momento em que a África se torna uma chave de identidade para a organização da população negra na formação do Movimento Negro Unificado, fundado em 1978 onde progressivamente as pautas passaram a se descentrar da experiência de descolonização africana e se voltando mais para as questões raciais latino-americanas.

Durante esse contexto em que o Brasil esteve mergulhado na ditadura empresarial-civil-militar (1964-1989) as relações com a África passaram por diversos momentos que foi de um afastamento até a percepção por parte dos militares que era impossível não reconhecer as independências. Sob a égide da Guerra Fria a opção de muitos países africanos pelo socialismo os tornaram parte do inimigo soviético, mas esse distanciamento era problemático do ponto de vista econômico, sendo estabelecidas formalidades diplomáticas:

41 Antropólogo e professor da Universidade de São Paulo.

Essa política gestada numa das fases mais repressivas da ditadura militar brasileira sob comando do general Garrastazu Médici, foi seguida por seu sucessor general Geisel; o Brasil passou à ofensiva reconhecendo a declaração unilateral de independência proclamada pelo Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) e foi um dos primeiros países ocidentais a reconhecer o governo do Movimento Popular para Libertação de Angola (MPLA). Para se ter ideia de tal pragmatismo coube a um general – Figueiredo – ser o primeiro presidente brasileiro a visitar a África (ZAMPARONI, 2007, p. 48).

Nos anos de 1980 com o processo de reabertura política no Brasil as relações com a África foram estabelecidas através ‘dos ventos democráticos’ que sopravam permitindo que fossem criados programas voltados aos estudos africanos “principalmente na área de literatura, com os programas de pós-graduação em Literaturas Comparadas em Língua Portuguesa e Literaturas Africanas de Língua Portuguesa” (PEREIRA, 2010, p. 04). Essa tendência seguiu-se nos anos de 1990, com o intercâmbio acadêmico de estudantes africanos que faziam parte dos Países Africanos de Língua Portuguesa através de financiamento da Fundação Ford (ZAMPARONI, 1995, pp. 119-120).

Nos anos de 1985, na Universidade Federal do Paraná em Londrina foi fundado o Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos que tinha produção artística-cultural: exibição de filmes, fotografias e músicas. A instituição foi sede de jornadas afro-asiáticas, além de dois congressos da Associação Latino-Americana de Estudos Afro-Asiáticos em 1994. É interessante observar que na década de 1990 houve um aumento no número de estudiosos da temática no eixo centro e sudeste:

Cabe lembrar que a maioria dos estudiosos de África, hoje, embora tenham passado de alguma maneira pelos centros de estudos africanos, notadamente o da USP, estão trabalhando dispersos pelas universidades brasileiras: da Paraíba a Mato Grosso, passando por Brasília, que reúne um maior número disperso por vários departamentos universitários; Campinas, São Paulo e seu interior, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Goiânia, Londrina e outros onde procuram criar disciplinas na graduação e pós-graduação voltadas para os estudos africanos: literaturas, arte, história, antropologia passam cada vez mais a interessar aos alunos e a integrar os respectivos currículos escolares. A produção acadêmica, portanto, já não gira em torno dos tradicionais centros de estudos africanos, mas justamente pela dispersão territorial a que estão submetidos. Os pesquisadores estão desarticulados e enfrentam problemas de interlocução científica e de atualização bibliográfica. Exemplo deste interesse pode ser aferido recentemente quando por decisão do Encontro Nacional de Estudantes de História, realizou-se em Porto Alegre o 1º Seminário Nacional sobre História da África que reuniu de 21 a 24 de abril último, cerca de quinhentos estudantes provenientes de todo o país, sequiosos por acompanharem os cursos e as mesas redondas propostas (ZAMPARONI, 1995, p. 123).

Já no início do século XXI as políticas públicas para essa população vão tomar um corpo enquanto política de Estado através da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial⁴² criada em

42 Doravante nomeia-se Secretaria de Promoção da Igualdade Racial como SEPPIR.

2003 durante o primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva⁴³. Essa repartição tinha como objetivo combater a discriminação racial promovendo a igualdade, a proteção de grupos raciais e étnicos, sobretudo das populações negras. Nesse mesmo ano, foi promulgada a lei 10.639 que instituiu o ensino de História Africana e afro-brasileira nos estabelecimentos públicos e privados de ensino que possibilitou a expansão das pesquisas em estudos africanos. Havia uma demanda prevista no currículo escolar, bem como da necessidade já apregoada pelos pesquisadores de desvincular a experiência afrodiaspórica da africana através das rupturas e continuidades dentro dos processos e conjunturas históricas.

Em 2005 na Universidade Federal da Bahia foi criado o Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos que se tornou “um espaço privilegiado de debate acadêmico de ensino e pesquisa em Estudos Africanos em termos de novas temáticas, abordagens teóricas e propostas metodológicas” (PÓSAFRO, s/d). É interessante lembrar que o primeiro Centro de Estudos Africanos foi criado nessa mesma instituição, de forma que o Programa foi ‘um passo à frente’ na expansão do campo e contribuiu para a formação de profissionais de pesquisa para atuação em outras instituições:

Vale a pena salientar que a importante parcela dos nossos egressos de doutorado que é ativa na Bahia como docente de várias IES públicas (UFRB, UNILAB, UEFS, UNEB e vários IFE) na atual somente na capital, mas, sobretudo nos *campus* do interior, onde nossos egressos criam polos e núcleos de estudo das questões étnicas e africanas – atuando de fato como multiplicadores (PÓSAFRO, s/d).

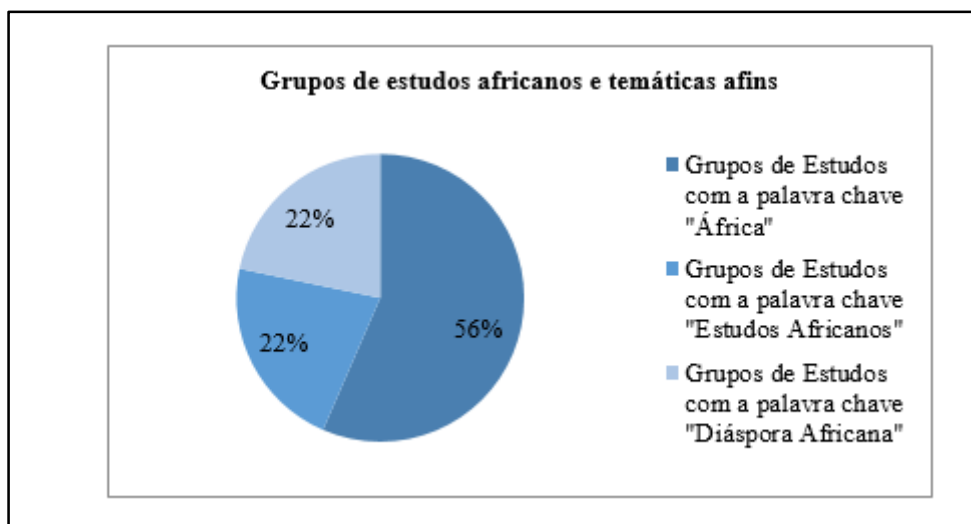
Essa expansão institucional também se deu na criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) em 2008 que tem “como missão institucional específica formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional” (UNILAB, s/d).

Essa aproximação em muito referenda a iniciativa do CEAFFRO/UFBA do projeto de colaboração com os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPS) nos anos de 1980 (ZAMPARONI, 1995, p.121), o que demonstrava o interesse do Estado em manter diálogos profícuos, institucionais com os países africanos a fim de pensar soluções em conjunto que servisse a todos e reaproximando cada vez o contato com a outra margem do Atlântico.

43 (1945-) é um político, ex-sindicalista e ex-metalúrgico que fundou o Partido dos Trabalhadores. Foi presidente do Brasil entre 2003 a 2011.

Nesse sentido, usando os dados do Censo do Diretório de Grupos do Conselho Nacional de Pesquisa⁴⁴ de 2010, no campo de estudos africanos da configuração de grupos que trabalhavam com essas temáticas e afins estava no universo, sobretudo das Ciências Humanas, mas ainda em fase de franca expansão e rumo à consolidação:

Gráfico 01: Porcentagem de Grupos de Estudos Africanos e temáticas Afins

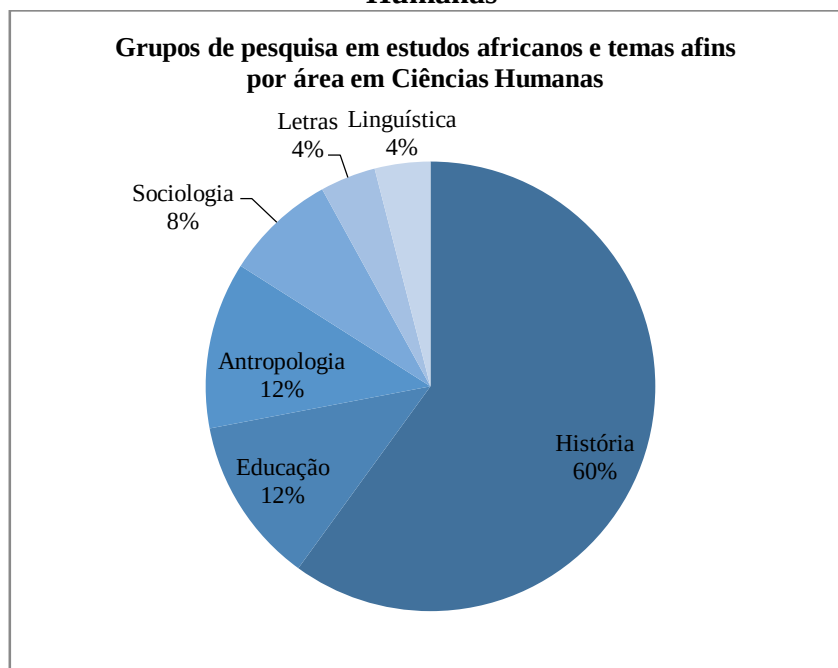


Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Censo do Diretório de Grupos do CNPq de 2010.

Conforme o gráfico aponta, havia treze grupos que trabalhavam com a palavra-chave “África” representando cerca de cinquenta e seis por cento (56%) do campo, enquanto apenas cinco grupos em cerca de vinte e dois por cento (22%) referenciavam o termo “estudos africanos” como palavra-chave e os outros cinco grupos (22%) faziam alusão a experiência da “diáspora africana” como mote de seus estudos. O gráfico seguinte aponta a qual área do conhecimento pertence esses grupos dentro das Ciências Humanas. Essa abordagem é importante na compreensão da necessidade de interdisciplinaridade nas pesquisas de estudos africanos e temas afins:

44 Doravante Diretório de Grupos do Conselho Nacional de Pesquisa será nomeado como CNPq.

Gráfico 02: Porcentagem de Grupos de Pesquisa em Estudos Africanos em Ciências Humanas



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Censo do Diretório de Grupos do CNPq de 2010

O predomínio das Ciências Humanas já era apontado anteriormente por Pereira (2010, p. 04), mas em relação a área de exatas e naturais isso não se repete, podendo-se conjecturar que estão presas ao cartesianismo europeu e não reconhecem a produção do conhecimento descolonizado.

O que se ressalta nesse gráfico é a quantidade de grupos da área de História em número superior as demais ciências humanas, cerca de sessenta por cento (15 grupos), enquanto as demais áreas como Antropologia e Educação constituem cada uma cerca de doze por cento (03 grupos), Sociologia com oito por cento (02 grupos) e Letras e Linguística quatro por cento (01 grupo).

Nesse grande número de grupos de pesquisa em História, a área de estudos africanos e temas afins deu base para uma discussão na ocasião do XXVI Simpósio Nacional da Associação Nacional de História realizado em julho de 2011. Um grupo de pesquisadores se reuniu e debateu a necessidade de criar um Grupo de Trabalho que institucionalizasse junto a Associação Nacional dos Professores Universitários de História⁴⁵ a área de História da África, devido as suas idiossincrasias:

- (a) a especificidade da História da África e sua importância para a ciência histórica;
- (b) que promovesse a qualidade acadêmica de nossos estudos, o incentivo ao ensino e

45 Doravante nomeia-se Associação Nacional dos Professores Universitários de História como ANPUH.

a pesquisa, a publicação e o acesso as fontes; (c) que estimulasse o diálogo com os estudiosos de outras áreas das Ciências Humanas, considerando principalmente a feição multidisciplinar dos estudos africanos; (d) que garantisse uma estrutura de gestão democrática diante do caráter plural dos estudiosos africanistas no Brasil (GT DE HISTÓRIA DA ÁFRICA DA ANPUH, 2011, p. 01)

Foi debatido que há tempos haviam ocorridos eventos em universidades, simpósios temáticos juntos a ANPUH, também nas seções regionais, além de laboratórios que trabalhavam estudos africanos focados e, que essa institucionalização levaria um passo importante em relação ao fomento das agências públicas. Nessa reunião também foi escolhido o nome do Grupo de Trabalho como “GT de História da África” e a necessidade de possuir três coordenadores com uma rotatividade em que “o coordenador poderia exercer por dois mandatos e em cada votação dois sairiam e um permaneceria para continuar a rever os trabalhos da gestão anterior, mantendo assim uma memória administrativa” e a necessidade de criação de Grupos de Trabalho Regionais⁴⁶ (GT DE HISTÓRIA DA ÁFRICA DA ANPUH, 2011, pp. 01-03).

Esse processo de institucionalização de um Grupo de Trabalho junto ao maior evento de História acadêmica existente no Brasil foi um passo essencial para a reunião dos pesquisadores em estudos africanos que até então se encontravam dispersos nas universidades públicas. Isso possibilitou que houvesse uma troca de conhecimentos, mas sobretudo fortaleceu o campo que estava em plena expansão na primeira década do século XXI.

De maneira mais articulada foi possível elaborar eventos em conjunto e estabelecer um fluxo de pesquisadores dentro do próprio Brasil, estabelecer contatos mais profícuos com pesquisadores africanos, fomentar a expansão dos grupos de pesquisa e a participação de novos pesquisadores. Esses eventos foram discutidos no biênio de 2013-2015 do GT de História da África da ANPUH que estabeleceu doze metas a serem cumpridas:

1. Criação de uma Associação de Estudos Africanos; 2. Criação de uma Revista anual ou semestral, estimulando publicações dos resultados das pesquisas sobre História da África no Brasil e no exterior; 3. Pleito pela inclusão da História da África nas tabelas de conhecimento das agências que regulam a pesquisa e o ensino no Brasil. Nomeadamente, a criação da Sub-Área de História da África, inserida na Área de História, Grande Área das Humanidades. 4. Atuação junto à Diretoria atual da ANPUH para garantir no mínimo duas conferências sobre História da África. Até 2013, nenhum tema relativo a história da África havia sido incluída; 5. Cadastrar os pesquisadores que investigam História da África como membros do GT Nacional de História da África da ANPUH; 6. Expandir o número de GTs regionais de História da África; 7. Ampliar o número de Simpósios Temáticos de História da África nos Encontros Regionais da ANPUH; 8. Ampliar o diálogo entre os pesquisadores por meio da Lista Eletrônica do GT Nacional de História da África; 9. Estimular as pesquisas sobre o continente africano, assim como o diálogo com investigadores estrangeiros, em especial os africanos, sobre o tema do GT. 10. Incentivar as Reitorias e Departamentos de História nas universidades brasileiras a solicitarem concursos na área de História da África; 11. Ampliar a participação de pesquisadores em História

46 Doravante nomeia-se Grupos Temáticos como GT.

da África situados fora do eixo sudeste do país, tanto no que concerne o GT Nacional, quanto nos Simpósios Temáticos de História da África vinculados a ANPUH; 12. Criar uma logomarca que congregue uma identidade para o Grupo de Trabalho (GT DE HISTÓRIA DA ÁFRICA DA ANPUH, 2015, pp. 01-02)

No ano de 2014, foi criada a Associação Brasileira de Estudos Africanos⁴⁷, meta prevista pela gestão, de forma que ela congrega pesquisadores, docentes ou pessoas que tenham interesse em História da África sem restrição de área do conhecimento. A formação dessa Associação está ligada a interdisciplinaridade que o campo precisa, a expansão do número de grupos de pesquisa. Ela tem como objetivos:

- a) Promover a pesquisa acadêmica em todas as áreas e disciplinas relacionadas aos estudos das sociedades africanas.
- b) Incentivar a cooperação internacional e facilitar o intercâmbio de ideias e diálogo entre pessoas e instituições envolvidas na investigação sobre as sociedades africanas;
- c) Incentivar a publicação e divulgação de trabalhos acadêmicos e artísticos, de estudos africanos e assuntos relacionados, bem como de fontes primárias;
- d) Organizar reuniões, encontros e conferências sobre Estudos Africanos em âmbitos regionais, nacionais e internacionais;
- e) Promover e estimular a troca de informações e reflexões sobre aspectos de interesse histórico, cultural e contemporâneo sobre a África;
- f) Representar a comunidade dos afiliados perante instâncias administrativas, legislativas, órgãos financiadores e planejadores, entidades científicas e/ou acadêmicas;
- g) Promover uma rede de pesquisadores interessados no ensino de História da África e afins;
- h) Estabelecer parcerias, intercâmbio e convênios com entidades nacionais e internacionais, que tenham objetivos afins (ABE-ÁFRICA, s/d, s.p).

A ABE-África realiza bienalmente um encontro para reunir pesquisadores das diferentes áreas dentre os quais estão africanos e africanistas, sendo que o primeiro evento ocorreu em abril (11 a 13) de 2018 na Universidade Federal do Rio de Janeiro e há previsão para que em 2020 ocorra novamente na Bahia. Essa associação tem a importância representativa frente ao campo acadêmico por reforçar o reconhecimento dos estudos africanos como subárea nas instâncias de coordenação de pesquisa científica como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior⁴⁸ e o CNPq: História da África não faz parte desse rol, o que aponta para uma perspectiva eurocentrada do conhecimento científico nos órgãos de pesquisa e fomento:

Área de Avaliação: História

700002

70501009 Teoria e Filosofia da História

70502005 História Antiga e Medieval

⁴⁷ Doravante nomeia-se Associação Brasileira de Estudos Africanos como ABE-África.

⁴⁸ Doravante nomeia-se Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior como CAPES.

70503001 História Moderna e Contemporânea
 70504008 História da América
 70504016 História dos Estados Unidos
 70504024 História Latino-americana
 70505004 História do Brasil
 70505012 História do Brasil Colônia
 70505020 História do Brasil Império
 70505039 História do Brasil Império
 70505047 História Regional do Brasil
 70506000 História das Ciências (CAPES, 2017, p. 24).

A experiência escravista no Brasil e o racismo culturalista que impera na sociedade são as bases que impedem o acesso a história da África, assim, é notório as dificuldades ao longo do século XX na estruturação do campo dos estudos africanos e, mesmo no período de volta da democracia a orientação dos órgãos segue uma lógica temporal positivista e europeia. Esse é um dos reflexos da predominância de uma escrita branca nas instâncias universitárias:

Quando o assunto é representatividade negra, a comunidade acadêmica, hegemonicamente branca, é marcada por um enorme abismo entre teoria e prática. No caso da História como área de conhecimento, por mais que as pesquisas avancem nas conclusões e conceitos em termos de protagonismo, estamos bem distantes da equidade racial. Basta olhar a composição de comissões organizadoras, comitês científicos de agências de fomento às pesquisas, bancas de concurso público, assentos de gestão universitária (XAVIER, 2019, p. 94).

Nessa gestão foi encaminhada junto a CAPES e ao CNPq a tentativa de tornar História da África uma subárea do conhecimento e esse pleito necessitou de uma mediação acadêmica e política: em 2014, através da Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade⁴⁹, em 2015 com a SEPPIR foi acionada e nesse mesmo ano a ANPUH representou o GT de História da África no tocante a questão. A resposta não foi favorável, mas devido aos revezes políticos ocorridos na democracia brasileira entre os anos de 2015 e 2016⁵⁰ é possível que a instabilidade do processo democrático tenha impedido mais a fundo essa digressão.

Em 2014 dois professores da Universidade Federal do Maranhão⁵¹, Profa. Dra. Kátia Régis⁵² e o Prof. Dr. Marcelo Pagliosa⁵³, tiveram a ideia a partir do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa de

49 Doravante nomeia-se Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade como SECADI.

50 Para saber mais sobre isso ver: (MATTOS; BESSONE; MAMIGONIAN, 2016).

51 Doravante nomeia-se Universidade Federal do Maranhão como UFMA.

52 Intelectual negra, historiadora pela Universidade de São Paulo, mestre e Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

53 Historiador, mestre e doutor em Educação pela Universidade de São Paulo.

implantar uma Licenciatura em Estudos Africanos na instituição em que trabalhavam, o que era uma iniciativa inédita no país (PAGLIOSA, 2018, p. 08).

Eles buscaram a ajuda do Prof. Dr. Carlos Benedito Rodrigues Silva⁵⁴ que é coordenador do Núcleo de Estudos Afro brasileiros da UFMA que prontamente ajudou na formulação do projeto político pedagógico para tramitação nas instâncias internas da universidade, no Ministério da Educação e na Secretaria de Promoção de Igualdade Racial⁵⁵. Essa proposta foi submetida em julho de 2014 e sendo aprovada em fevereiro de 2015.

É importante frisar que essa iniciativa teve apoio do Centro de Cultura Negra (CCN), movimento referencial na afirmação da identidade negra no Maranhão e na luta contra o racismo, bem como da SECADI (MEC), da própria UFMA, a ANPUH, a Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia (ANPOF), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Geledés⁵⁶ (PAGLIOSA, 2018, p. 13).

Em 2017, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFMA (CONSEPE/UFMA) aprovou a reformulação da grade curricular do curso de Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-brasileiros (LIESAFRO), mas que continuou como “uma graduação presencial no turno noturno e oferta 40 (quarenta) vagas para ingresso anual de estudantes. O tempo mínimo para a integralização do curso é de 8 (oito) semestres letivos e o tempo máximo é de 12 (doze) semestres letivos” (PAGLIOSA, 2018, p. 14).

O curso é formado por disciplinas que tem eixo nas áreas de História, Geografia, Letras, Filosofia, Sociologia, Educação e Música sendo que “a proposta desta Licenciatura afirma a História da África e de suas diásporas, a memória, a cultura, as cosmovisões dos povos africanos e diaspóricos enquanto conhecimentos legítimos, científicos (PAGLIOSA, 2018, p. 15)” em que o eixo epistêmico usa os territórios como demarcação para pensar a experiência dos sujeitos como nas disciplinas de: Epistemologias do Sul, da área de Filosofia; História das Américas, da área de História, A Música Negra nas Américas do séculos XXI.

A criação dessa licenciatura é uma resposta a necessidade de um ensino que venha a contemplar a população afrodescendente através de outro eixo para a formulação do

54 Intelectual negro, sociólogo e mestre em Antropologia Social pela Universidade Estadual de Campinas e Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

55 A partir daqui nomeia-se Secretaria de Promoção da Igualdade Racial como SEPPIR.

56 Foi fundada em 1988 e por isso é uma das maiores ONGs de feminismo negro do Brasil com várias campanhas e ações significativas contra o racismo e outras formas de discriminação.

conhecimento científico. Uma dessas propostas possíveis é apresentada por Malomalo⁵⁷ (2017, p. 12):

A fim de compreender esses elementos na produção da ciência, venho trabalhando com a noção da bioepistemologia, uma ideia que significa que, ao olhar pela cultura africana, toda ciência é feita a *partir, mediante e para* o Ntu, a Vida em suas diversas manifestações. Vida como resultado de forças energéticas (HAWKING, 2015) é o que os povos africanos bantu chamam de Ntu: o Pré-Existente; o Ser-Primordial de que tudo veio à existência (BILOLO, 1986); a Força vital (TEMPELS, 2012). A sua manifestação é o Ub-Ntu; Ub, ser; e Ntu, Força-vida; é dessa forma que Ramose (1999) define Ubuntu como Ser-sendo; ou seja a movimentação do Ser-Força-Vida (Ntu) que se manifesta em seres particulares, que estão ontologicamente ligados: Ki-ntu (Coisa-Força-Vida), Ku-ntu (Modalidade-Força-Vida), Ha-ntu (Tempo-Espaço-Força-Vida), Muntu (Pessoa Força-Vida).

No relatório mais recente da ABE-África sobre a gestão do biênio 2017-2019 foram colocados em questão o risco eminente que o campo de estudos africanos tem passado tendo em vista o golpe de Estado contra a presidenta Dilma Rousseff⁵⁸ ocorrido em 2016 e a eleição de um governo de extrema direita que fomenta o anti-intelectualismo no ambiente acadêmico e ações reacionárias no âmbito político (ABEÁFRICA, 2019). Essa conjuntura provocou a extinção da SEPPIR como repartição autárquica e da SECADI, sendo substituídas atualmente pela Secretaria de Modalidades Especializadas⁵⁹:

A Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp) tem por atribuição planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, políticas para a educação do campo, para a educação especial de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na perspectiva da educação inclusiva, e para a valorização das tradições culturais brasileiras, inclusive dos povos indígenas e de populações em áreas remanescentes de quilombos.

É da sua competência também desenvolver e fomentar a produção de conteúdos, de programas de formação de professores e de materiais didáticos e pedagógicos específicos, bem como propor, subsidiar, formular, apoiar, implementar e acompanhar políticas, programas e ações, em suas áreas de atuação, a fim de evitar sobreposições e desperdício de recursos públicos (MEC, 2019).

De maneira muito sucinta e sem o foco da SEPPIR, a SEMESP aponta que tem o papel de valorizar as tradições culturais dos povos de quilombos usando chaves explicativas reducionistas como tradição e cultura. Essa leitura é um contrassenso tendo em vista o crescimento e a expansão dos números de grupos de pesquisa do campo de estudos africanos registrados no Diretório dos Grupos do CNPq, mas para essa pesquisa não foi possível aferir a

57 Bas'ilele Malomalo é um intelectual negro e africano do Congo. Teólogo pelo Instituto São Paulo de Estudos Superiores, filósofo pelo Grand Séminaire François Xavier Filosoficum, mestre em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo, Doutor em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e professor da UNILAB.

58 (1947-) Dilma Vana Rousseff é uma economista e política brasileira que foi eleita a primeira presidenta do Brasil pelo Partido dos Trabalhadores. Exerceu seu mandato entre 2011 a 2016.

59 Doravante nomeia-se Secretaria de Modalidades Especiais como SEMESP

quantidade atual pelo fato de o último censo realizado ter sido em 2016, e que levavam outras categorias em consideração.⁶⁰

Atualmente a SEPPIR consta como vinculada ao Ministério da Justiça e Cidadania⁶¹ tendo “como missão o enfrentamento do racismo no Brasil” (MJC, 2019) segundo o próprio Ministério, mas não possui sítio próprio podendo encontrar informações da extinta secretaria na página do dito órgão, como no Ministério da Educação, porém com publicações de governos anteriores. A grosso modo existem publicações da gestão que se encerrou em 2018 na página do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos que retornam a falar somente da pauta quilombola incluindo povos de terreiro, questões que não são mencionados pelo Ministério da Educação atualmente (MMFDH, 2019).

No último relatório da gestão bienal de 2017-2019 do GT de História da África da ANPUH ocorreu o balanço do campo de pesquisa e foi apontada uma expansão vertiginosa do campo de estudos africanos, do número de associados, eventos acadêmicos, mas não deixando de refletir sobre as preocupações que pairam sobre o ambiente acadêmico:

Notamos que, apesar do quadro político adverso, houve um crescimento do campo de estudos africanos no Brasil, que se traduz no número expressivo de publicações, eventos e pesquisas em História da África. Essa coordenação encerra suas atividades ciente de que o Grupo de Trabalho em História da África da ANPUH é bastante produtivo, contribuindo para o fortalecimento das pesquisas e do ensino de História e História da África no Brasil (GT DE HISTÓRIA DA ÁFRICA DA ANPUH, 2019).

Assim, o campo dos estudos africanos ao longo do século XX e XXI foi crescendo e se fortalecendo graças ao empenho dos pesquisadores envolvidos, mas, sobretudo sua expansão está ligada ao que Jorge Ferreira chama de “experiência democrática” nos curtos períodos em que foi/é possível na história do Brasil Republicano. A constante sucessão de golpes de Estado incide diretamente sobre as políticas públicas e silenciar pautas históricas como a descolonização do conhecimento científico. O cenário pode ser preocupante, porém o que move esse campo pode ser explicado por um ditado africano: “como a ferida inflama o dedo, o pensamento inflama a mente”. Observando-se todas essas mudanças é preciso compreender como elas se deram no campo educacional.

1.3 O ensino de História da África e as mudanças legislativas

O processo de escolarização visa a construção de identidades coletivas a nível nacional, assim, o ensino de história está vinculado a análise das experiências dos homens no tempo,

⁶⁰ Para tal, vide <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/censo-atual/>.

⁶¹ Também nomeado como Ministério da Justiça e Segurança pública foi criado em 2019 em substituição ao antigo Ministério da Justiça.

possuindo uma atuação fundamental na formação da cultura escolar. No entanto, é preciso o entendimento das formulações que determinam sentidos ao passado para que esse não seja tomado como um processo natural (ARAUJO; SANTOS, 2007, p. 99), mas eivado de representações culturais, sentidos imaginados:

As culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um discurso - modo de construir sentidos que influencia e organiza nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos (veja *Penguin Dictionary of Sociology*: verbete *discourse*). As culturas nacionais ao produzirem sentidos sobre a “nação”, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam o seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas. Como argumentou Benedict Anderson (1983), a identidade nacional é uma “comunidade imaginada” (HALL, 2006, p. 51).

Nos últimos quinze anos a discussão sobre o ensino de História da África tem tomado a atenção dos pesquisadores e professores, e se compararmos essa discussão à instituição do ensino de história (que remonta ao século XIX e o processo de criação do Estado Nacional brasileiro) percebe-se que é um campo recente (OLIVA, 2007). Um dos pontos importantes para analisar esses conteúdos em manuais didáticos está em tomá-los como uma série de representações construídas que visam legitimar valores, que reelaboram a construção da relação entre o “eu e o “outro”, sendo perpassados por filtros culturais:

Os manuais escolares, produtos elaborados a partir de uma complexa realidade educacional, acadêmica, cultural e governamental são, em nossa percepção, um dos reflexos mais nítidos lançados sobre a África. Suas leituras revelam ao mesmo tempo a percepção dos autores dos livros didáticos, o descaso, o direcionamento político-ideológico que marcaram as relações entre o continente africano, Brasil e Portugal, nos últimos dois séculos, o tratamento concedido ao tema nos corredores acadêmicos e nos currículos escolares, e, por fim, os estereótipos – positivos e negativos – que caracterizaram as relações imaginárias com a África (OLIVA, 2007, p. 17).

As representações sobre a África no Brasil estão intimamente ligadas ao período do tráfico transatlântico, escravidão, as ligações econômicas com os Estados Unidos e Europa, o imperialismo e a postura de intelectuais brasileiros ao incorporaram as teorias raciais no processo de elaboração da identidade nacional. Tudo isso, acabou afastando o continente africano do Brasil de maneira geográfica e imaginária se refletindo nos currículos escolares:

A presença dos estudos africanos nos currículos e nos livros escolares brasileiros, até meados dos anos de 1990 pode ser considerada insignificante. O continente aparecia sempre retratado de maneira secundária associado ao périplo marítimo dos séculos XV e XVI, ao tráfico de escravos e aos processos históricos do Imperialismo, Colonialismo e das Independências na África (OLIVA, 2007, p. 199).

Podemos corroborar essa visão também a partir da interpretação de Souza (2018, P. 19-20) que aponta que no Brasil o rompimento com o racismo científico é falso e o que está em seu lugar é um racismo implícito do culturalismo:

Dimensão não refletida do comportamento social, seja na relação entre os povos, seja na relação entre as classes no mesmo país. Um brasileiro de classe média que não seja abertamente racista também se sente, em relação as camadas populares do próprio

país, como um alemão ou um americano se sente em relação a um brasileiro: ele se esforça para tratar essas pessoas como se fossem gente igual a ele. O que antes era ciência passa a ser, por força dos meios de aprendizado, como escolas e universidades, e meios de divulgação, como jornais, televisão e cinema, crença compartilhada socialmente. Por força tanto da legitimidade e do prestígio da ciência, quanto do poder de repetição e convencimento midiático, as pessoas passam a pensar o mundo de tal forma que favorece a reprodução de todos os privilégios que estão ganhando.

Dessa maneira, os manuais didáticos sendo lugar de memória reproduzem discursos de estereótipos raciais construídos por um saber ocidental europeu de abrangência planetária que institui o negro como uma unidade em si mesmo e a África como um “não-lugar” (MBEMBE, 2018, p. 31), reforçando assim processos de dominação política, social e econômica ligados a herança escravagista do Brasil.

Esse quadro preocupante só começou a ser alterado a partir dos anos de 1990 com as mudanças legislativas educacionais no Brasil que acabaram incidindo nos currículos e, portanto, nos manuais didáticos nesse período da redemocratização do país, houveram vários conflitos entre projetos políticos:

O cenário da tramitação da LDB/1996 revelou um campo de disputa ideológica entre o público e o privado, tendo como foco a relação conflitante entre a defesa da escola pública, laica, gratuita para todos e de qualidade socialmente referenciada em todos os níveis de escolarização e o ensino privado, administrado pelos empresários que não encontraram obstáculos para transformar em mercadoria o direito à educação preceituado na Constituição de 1988 (BREZEZINSKI, 2010, p. 190).

O processo de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sofreu várias interferências no seu texto original pelo poder Executivo, principalmente pelo senador Darcy Ribeiro⁶² que apontou inconstitucionalidades no anteprojeto elaborado pelo Fórum Nacional em Defesa da Educação Básica operando assim, uma “manobra regimental nos momentos de votação do Substitutivo de LDB”, sendo este o projeto sancionado pelo presidente da República à época, Fernando Henrique Cardoso⁶³ (BREZEZINSKI, 2010, p. 186).

Feita essa pequena contextualização do texto da LDB, pode-se saber de antemão que essas diretrizes não expressam de maneira real o anseio dos educadores, mas apenas o desejo de uma fração que visava a manutenção de um *status quo*. A redação do texto traz que um dos princípios da educação escolar é a consideração com a diversidade étnico racial, bem como o ensino de história do Brasil deve levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias que ajudaram na formação do povo brasileiro, entre as quais estão as matrizes indígenas,

62 (1922-1997) Foi um antropólogo que trabalhou com a questão indígena e como político esteve à frente de vários mandatos entre os anos de 1983 a 1997.

63 (1931-) É um sociólogo, cientista político, professor universitário e exerceu mandato presidencial entre os anos de 1995 a 2003.

africanas e europeias (BRASIL, 1996), mas, não aponta meios para que tal ocorra, esse papel que ficou a cargo dos Parâmetros Curriculares Nacionais publicados entre 1996 e 1998.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro ciclo tem como eixo central “A história das relações sociais da cultura e do trabalho” e como subtemas “As relações sociais e a natureza”, “As relações de trabalho” que se estende da origem do homem até por volta dos séculos XVI e XVII:

A ideia é que se problematize a realidade atual e se identifique um ou mais problemas para estudo em dimensões históricas em espaços próximos e mais distantes. A partir daí, devem ser selecionados conteúdos da História brasileira, da História da América, da Europa, da África e do Oriente e articulados em uma organização que permita ao aluno questionar, aprofundar, confrontar e refletir sobre as amplitudes históricas da realidade atual, como são construídos os processos dinâmicos e contraditórios das relações entre as culturas e os povos (SEF, 1998, p. 57).

Pontua que os conteúdos estão em grupos separados visando a compreensão específica de acontecimentos históricos, não implicando assim num processo de hierarquização espacial ou temática, devendo persistir a visão de reflexão sobre os processos históricos e suas contradições (SEF, 1998, p. 57), no entanto, essa perspectiva foi abandonada ao longo do documento e a análise temática da presença dos estudos africanos fica presente em poucos espaços.

O primeiro eixo temático contempla a África no mundo antigo ligada ao processo de processo de hominização e, a partir daí, dando um salto para a Idade Moderna na expansão ultramarina europeia, também aponta para o estudo de aspectos culturais e estéticos na relação com a Europa (SEF, 1998, pp. 58-59). No segundo eixo sobre as relações de trabalho dá muita ênfase à escravização, mas também pontua a necessidade de diferenciar os diferentes tipos de atividade laboral (servidão, trabalho livre) e elenca o estudo de práticas de ofícios existentes em África, mas um recorte temporal muito extenso:

Caçadores e coletores na África e na Europa em diferentes épocas; agricultores, sacerdotes, guerreiros e escribas na África e no Oriente; artífices, comerciantes e navegadores na África e no Oriente; escravidão antiga na África, no Oriente e na Europa; (...) agricultura, comércio e indústria, artesanato e serviços urbanos na África e Ásia; (...) natureza e economia do turismo na África (OLIVA apud SEF, 1998, p. 60).

Os PCNs foram estruturados como um documento de referência para indicação de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, tendo assim um perfil apenas sugestivo em temas transversais. Porém, observa-se que o estudo da história africana nesse documento está vinculado a ideia da diversidade social e cultural do Brasil e não pela produção historiográfica existente. Segundo Oliva, os autores do texto dos PCNs preocupados em refutar a tese da “democracia racial” se basearam nas contribuições e especificidades dessas matrizes, sendo essa diversidade um dos traços primordiais da identidade brasileira (OLIVA, 2007, p. 207). Em

2003, com a publicação da Lei 10.639/03 pode-se observar que ainda existem problemas quanto aos temas de estudo:

§1º O conteúdo programático a que se refere o caput desse artigo incluía 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 as contribuições do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL, Lei 10.639/03).

A lei é sucinta quanto aos conteúdos (enfocando mais o afro-brasileiro do que os estudos africanos) e, por isso no ano de 2004, o Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Sendo uma publicação conjunta entre o MEC e a SEPPIR, serviu como uma normatização e regulação que deu aplicabilidade à lei 10.639/03 (OLIVA, 2007, p. 209).

O documento aponta que a inclusão do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos escolares possui uma repercussão política e pedagógica, já que o estudo é de interesse geral e repara os direitos da população negra de saber sua história. Para que isso acontecesse foi necessário investimento na formação de professores e os currículos escolares foram repensados para incluir conteúdos, práticas pedagógicas que valorizem a contribuição desses grupos em todos os níveis e modalidades de ensino (MEC/SEPPIR, 2004, p. 17-18). No que se refere aos conteúdos descreve de maneira objetiva os temas a serem trabalhados sobre a história de África em sala de aula:

Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: – ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; – a história da ancestralidade e religiosidade africana; – aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; – as civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe; – ao tráfico e a escravidão do ponto de vista dos escravizados; – ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; – a ocupação colonial na perspectiva dos africanos; – as lutas pela independência política dos países africanos; – as ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; – as relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; – a formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; – a diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; – aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora (MEC/ SEPPIR, 2004, pp. 21-22).

Essa seleção foi um avanço já que nas legislações analisadas anteriormente não havia um grande espaço para África, estando sempre associada ao périplo português, e se pode notar a introdução de uma visão da “história vista de baixo”, as relações entre memória e história e o debate sobre religiosidades. Porém, ainda é visível o atrelamento com a história dos afrodescendentes, sendo uma abordagem constante no que se refere aos conteúdos da África,

pois, de certa maneira justifica o estudo pelas relações (o que é compreensível), mas, não enfrenta a questão do eurocentrismo que está nas ‘entranhas’ da historiografia brasileira.

Nas DCNs os conteúdos de cultura africana são pensados em relação as dinâmicas do continente, mas também com elementos afrodiaspóricos, o que justificaria a sua introdução (OLIVA, 2007, p. 211). Ainda apontam o estudo da biografia de africanos que contribuíram na história mundial através de projetos:

O ensino de História e Cultura Africana se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas a divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (entre outros: rainha Nzinga, Toussaint-L'Ouverture, Martin Luther King, Malcom X, Marcus Garvey, Aimé Césaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira (MEC/SEPPIR, 2004, pp.22-23).

Estavam previstas ações por parte do Governo Federal que conjuntamente com os sistemas de ensino da educação brasileira deveriam cumprir as determinações legais em vista da promoção de um ensino antirracista e que garantisse a equidade educacional. Entre as ações realizadas estavam:

Formação continuada presencial e a distância de professores (as) na temática da diversidade étnico-racial em todo país, publicação de materiais didáticos, realização de pesquisas na temática; fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs), constituição nas instituições públicas de ensino por meio do programa UNIAFRO (SECADI/SESU); criação dos Fóruns Estaduais e Municipais de Educação e Diversidade Étnico racial, instituições de Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados a Educação Afro-Brasileira (CADARA); publicações específicas sobre a lei dentro da Coleção Educação para Todos; inserção da discussão sobre inclusão e diversidade como um dos eixos temáticos da Conferência Nacional de Educação Básica e do Eixo VI (Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade) na Conferência Nacional de Educação de 2010; criação do grupo Interministerial para a realização da Proposta do Plano Nacional de Implementação da lei nº 10.639/03; participação orçamentária e laborativa no Programa Brasil Quilombola, como também na Agenda Social Quilombola; além da Assistência Técnica a estados e municípios para a implementação das Leis 10.639/03 e nº 11.645/08 (MEC/SECADI, 2013, p. 12-13).

Em 11 de Junho de 2014, o estado do Maranhão divulgou o seu Plano Estadual de Educação (PEE), em que existe a meta de montagem nas Unidades Regionais de Educação (URES) de equipes especializadas, multidisciplinares, da diversidade com o intuito de monitorar as atividades referentes as discussões sobre direitos humanos, relações de gênero, sexualidades e para as relações étnico-raciais. As estratégias previstas de cumprimento são:

Produzir, adquirir e distribuir materiais didáticos e paradidáticos específicos e regionais, referentes a educação em direitos humanos, as relações de gênero, étnico-raciais e a diversidade sexual, educação ambiental, cultura na escola, educação fiscal para todas as escolas estaduais;

Implementar as Leis 10.639/03 e 11.645/08 em todas as escolas da rede estadual;

Fortalecer o Fórum Estadual de Diversidade Étnico-racial do Maranhão.

Fomentar produção de materiais pedagógicos específicos e diferenciados de referência, contextualizados as realidades socioculturais para professores e alunos, contemplando a educação para as relações étnico-raciais, educação em direitos humanos, gênero e diversidade sexual, educação ambiental, educação fiscal, arte e cultura nas escolas para a Educação Básica, respeitando os interesses das comunidades indígenas, quilombolas e povos do campo (MARANHÃO, 2014, p. 20).

No dia 25 do mesmo mês, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi divulgado visando fomentar a qualidade da educação básica, melhorando o fluxo escolar e aprendizagem tendo como estratégia o estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular respeitando as diversidades regionais, estaduais e locais (MEC, 2014, p. 61). Mostrando o assentimento estabelecido entre os sistemas de ensino sobre a educação étnico-racial tem-se como estratégia:

Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil (BRASIL, 2014, p. 65).

O que se pode observar é que a partir dos anos 2000, a introdução dos estudos africanos foi tomando espaço nos currículos, representando um avanço tendo em vista as décadas anteriores. Para, além disso, a sistematização das ações necessárias na formação de professores, a produção e distribuição de material didático foram essenciais para a desenvolvimento de gerações de discentes que tiveram contato e conhecimento de maneira positivada com África e a herança afro-brasileira

A existência de memórias subterrâneas que venha a emergir e, assim construir diferentes interpretações sociais do passado (JELIN, 2002, p.44), são essenciais na desconstrução dessas visões cristalizadas sobre a África em que essas contranarrativas corroboram num processo educativo plural que dê conta da diversidade social da escola, da sociedade e fortaleça a democracia.

Já no ano seguinte, 2015, deu-se início a discussão da BNCC que tem como princípio básico superar a fragmentação das políticas educacionais, visando um núcleo comum de formação em todos os sistemas de ensino, ou seja, uma unificação com competências gerais para a educação básica. Segundo o documento da BNCC, essa ação está em consonância com o Plano Nacional de Educação, bem como com a LDB/96 (MEC, 2017, pp. 09-10). No componente de História, discorre como a disciplina é necessária na relação da compreensão entre passado e presente através das diferentes narrativas produzidas, considerando-se as alteridades, as fontes históricas contribuindo assim no entendimento das diferenças e diversidades (MEC, 2017, pp. 305-307).

Em março de 2016, pesquisadores enviaram à Associação Nacional de Professores Universitários de História uma nota em que expressam preocupação com as “controvérsias recentes” e como isso incidiu nos debates sobre a BNCC de História. Numa visão geral apontam que existe um atrelamento a uma visão essencialista das dinâmicas sociais, além dos anacronismos, reducionismos existentes e o presenteísmo, sobretudo, centradas na História no Brasil que impactam na formação das identidades (AMANTINO; GUEDES; IVO; LEMKE; MACHADO, SILVA; SOARES; PAIVA, 2016).

No mês anterior, em fevereiro, o GT Nacional de História da África da ANPUH elaborou junto aos GTs regionais e a Associação Brasileira de Estudos Africanos (ABE-África) uma análise sobre como os conteúdos de estudos africanos estavam dispostos ao longo do documento da BNCC. O mesmo tom de preocupação estava presente e, ao contrário do que se pode pensar, não estava se falando da exclusão de conteúdo, mas da maneira como estavam representados na BNCC: “Os conteúdos relativos a esse campo do conhecimento não contemplam toda a complexidade das organizações sociais, culturais e políticas africanas, necessárias à compreensão da História do continente” (GT DE HISTÓRIA DA ÁFRICA DA ANPUH NACIONAL; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS AFRICANOS, 2016).

Continua apontando que a maneira de abordagem dos conteúdos é muitas vezes eurocêntrica, ignorando assim toda a historiografia africana e a brasileira sobre o assunto. Como exemplo disso, toma o conteúdo do 8º (oitavo) ano em que:

As referências temporais e espaciais desta unidade são altamente problemáticas, pois organiza a História da África Antiga tomando como um marco histórico central a chegada dos Portugueses (“às vésperas da Conquista”) no século XV. O uso do termo “Conquista”, que neste contexto é especialmente incômodo, expõe claramente uma narrativa eurocêntrica que o currículo supostamente deveria superar (GT DE HISTÓRIA DA ÁFRICA DA ANPUH NACIONAL; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS AFRICANOS, 2016, s/p).

A nota segue assinalando a supressão das sociedades africanas nas Idades Antiga e Medieval só reaparecendo no século XVI, o que oblitera as conexões estabelecidas do continente com outras partes do mundo propondo “uma África muito específica, recortada geograficamente pelas relações estabelecidas por meio dos nexos com a História do Brasil, isto é, uma África restrita aos espaços de intervenção de portugueses e brasileiros e, notadamente, ao tema do tráfico de escravos” (GT DE HISTÓRIA DA ÁFRICA DA ANPUH NACIONAL; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS AFRICANOS, 2016).

No campo da história política dá ênfase aos grandes reinos e impérios deixando de lado outras formas de organização social: “A proposta ainda evidencia a não problematização dos limites dessas formações políticas e sequer menciona as conexões e articulações políticas,

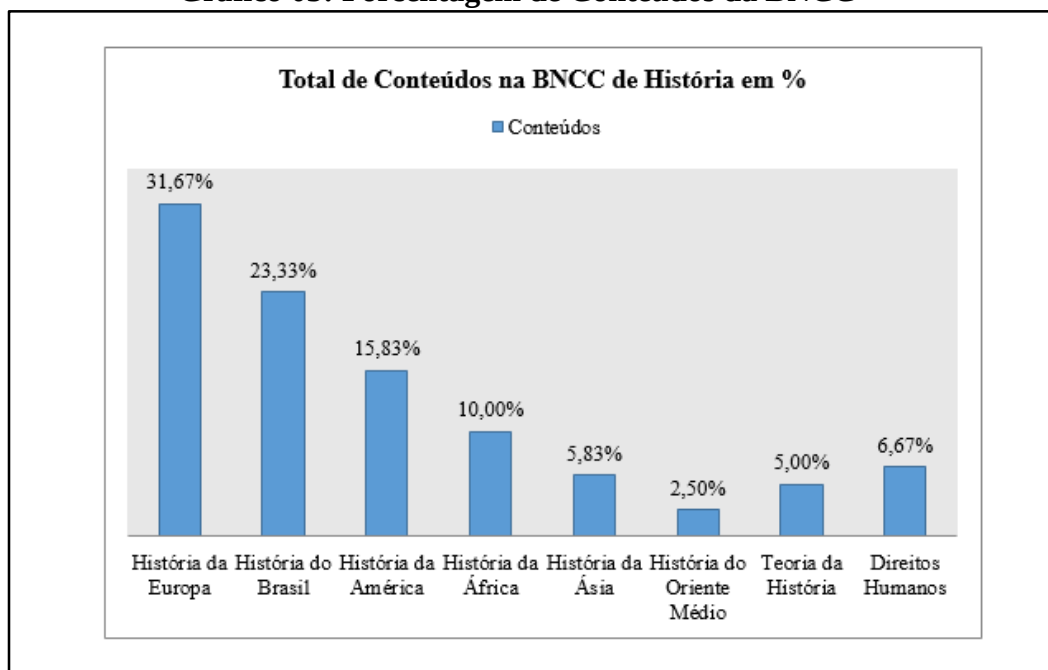
sociais e econômicas entre os chamados grandes reinos e impérios e as formações sem poder centralizado ou denominadas segmentárias” (GT DE HISTÓRIA DA ÁFRICA DA ANPUH NACIONAL; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS AFRICANOS, 2016).

Ao final pontua que a representação das religiões africanas é ínfima e não precisa ser dissociada do ensino de história, critica o enfoque na História do Brasil e, frisa que só é possível uma educação intercultural a partir do estudo das alteridades e, portanto, através do ensino de outros contextos (GT DE HISTÓRIA DA ÁFRICA DA ANPUH NACIONAL; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS AFRICANOS, 2016).

No ano de 2017, o Ministério da Educação publicou a BNCC contendo as unidades temáticas, os objetos do conhecimento e as habilidades a serem desenvolvidas no ensino regular. Para o ensino Fundamental Anos finais foi mantida a abordagem que privilegia a História do Brasil, justificado no texto pela seleção de eventos que seriam importantes a História do Ocidente e, a partir disso a evocação de outros espaços e contextos na Europa, América e África. Também foi mantido a perspectiva que privilegia a relação entre passado e o presente justificando a disciplina de história no currículo (MEC, 2017, p. 414-415).

É importante perceber que as sugestões feitas pelos pesquisadores foram ignoradas, criando-se assim problemas em relação a um ensino que vise a pluralidade cultural. No texto oficial isso é perceptível: “Os eventos selecionados permitem a constituição de uma visão global da história, palco das relações entre o Brasil, a Europa, o restante da América, a África e a Ásia ao longo dos séculos (MEC, 2017, p. 415) ”.

Sobre a valorização da história da África e das culturas afro-brasileiras aponta-se que os conteúdos obtiveram mais espaço levando-se em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração e, não pela escravidão (MEC, 2017, p. 415). Entretanto ao observar a relação entre a unidade temática, o objeto do conhecimento e as habilidades não é bem isso que está representado:

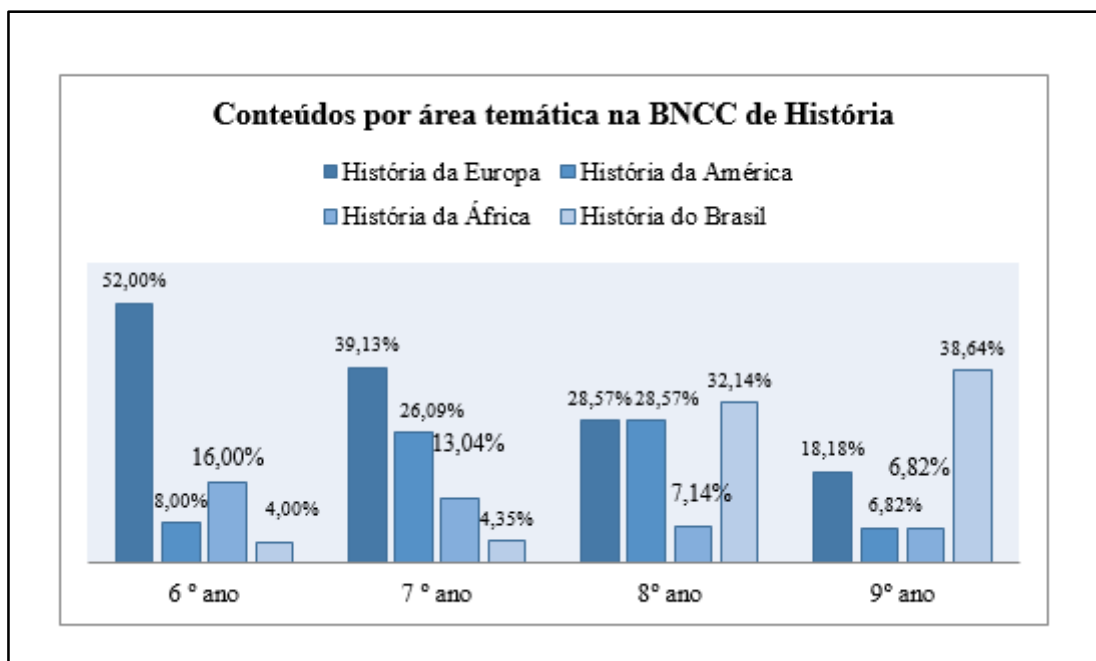
Gráfico 03: Porcentagem de Conteúdos da BNCC

Fonte: PEREIRA, Joyce Oliveira, 2019 - Levantamento efetuado com informações disponibilizadas na Base Nacional Comum Curricular de História, 2017.

Para se ter uma ideia mais ampla dessa discussão, o gráfico foi elaborado a partir dos conteúdos de História presentes na BNCC do ensino fundamental anos finais que estão relacionados as histórias da África, Ásia, América, Ásia, Brasil, Teoria da História e Direitos Humanos. Optou-se pelo uso dela como uma maneira de demonstrar através de números descritivos uma possível precisão da realidade (DE SINGLY, 1992, p. 09). As categorias de análise foram construídas através do exame dos conteúdos temáticos presentes na base, observando-se como eles tratavam os processos e eventos, daí sendo possível atrelá-los a história da África, América, Ásia, Brasil, Europa, ou seja, como estão representados.

É visível que as colocações feitas nas sugestões da Associação Nacional de Professores Universitários de História e da Associação Brasileira de Estudos Africanos são precisas ao apontar uma predominância no estudo de História do Brasil. O gráfico revela que entre todos os conteúdos nesse segmento há uma predominância da História da Europa.

Se observarmos mais analiticamente: dos 135 conteúdos presentes da BNCC de História apenas 10% fazem menção ou se tratam de História da África, 15,83% são sobre História da América enquanto 31,67% deles referem-se à História da Europa e 23,33% a História do Brasil. Desse todo quantitativo, por ano, temos:

Gráfico 04: Porcentagem de Conteúdos da BNCC por área

Fonte: PEREIRA, Joyce Oliveira, 2019 - Levantamento efetuado a partir das informações disponibilizadas na Base Nacional Comum Curricular de História, 2017.

O que ressalta aos olhos é justamente o predomínio maciço da história europeia e história do Brasil como a base de “aprendizagens essenciais”, contradizendo uma das competências gerais que diz: “Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (MEC, 2017, p. 10)”. Em linhas gerais, a BNCC é um documento que não alia os princípios propostos aos conteúdos temáticos presentes, representando um retrocesso não só aos estudos africanos, mas também a presença da discussão historiográfica sobre teoria, América Latina, epistemologias do Sul em geral que são essenciais nas dinâmicas históricas para além da compreensão do presente e da história do Brasil e Europa.

É importante salientar que essa definição curricular é um instrumento de controle do ensino no país que incidirá de maneira real sobre as gerações que estão/ingressarão na educação básica, nos cursos superiores e de pós-graduação.

Esse controle também alterará o modo de produção dos materiais didáticos e a avaliação deles no PNLD, um dos instrumentos essenciais existentes no país de distribuição de manuais didáticos na esfera pública e será sobre essa relação que iremos discutir nos pontos seguintes,

fazendo uma análise do PNLD de 2017 e de uma das obras aprovadas pensando o campo dos estudos africanos no segmento fundamental - anos finais.

1.3.1 O Plano Nacional do Livro Didático de 2017: critérios de avaliação das coleções de história para o ensino fundamental II - anos finais.

Desde a década de 1930 havia um sistema de produção de livros didáticos no Brasil, entretanto o PNLD só veio aparecer com esta nomenclatura em 1985 através do decreto nº 91.542 com a função de avaliar, indicar, comprar e distribuir livros didáticos para as escolas públicas no Brasil. Segundo Souza,

Em 1996 é iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD 1997, pois, a partir de 1995, o PNLD reconfigurou-se, através de um processo de avaliação em que uma equipe de especialistas de cada área passou a analisar as diferentes coleções e fazer pareceres sobre os livros inscritos para este PNLD. Assim, surgiu o 1º Guia de Livros Didáticos. Em 2000 é inserida no PNLD a distribuição de dicionários da língua portuguesa para uso dos alunos de 1ª a 4ª séries implementada em 2001. Neste mesmo ano, o PNLD amplia, de forma gradativa, o atendimento aos alunos portadores de deficiência visual que estão nas salas de aula do ensino regular das escolas públicas, com livro didático em Braille. Até 2005 o governo federal distribuiu dicionários da língua portuguesa para os alunos de 1ª a 8ª série. A partir deste ano a distribuição é reformulada e o FNDE passa a fornecer acervos de dicionários nas escolas públicas em vez de distribuí-los aos alunos (SOARES; SOUZA, 2011, pp. 01-02).

Sendo o maior programa mundial de distribuição de material didático representa cerca de 60% do faturamento da indústria livresca brasileira⁶⁴ (SILVA, 2012, p. 810), também sofre as pressões crescentes da indústria cultural, sendo um espelho de processos conflitivos que envolvem a legislação educacional, os critérios do edital, dos pareceristas, da subjetividade dos professores, enfim uma série de variáveis que tem de funcionar em conjunto para que seja feito um bom ‘crivo’ das coleções que estarão em sala de aula formando memória e identidades.

O processo de avaliação das coleções se inicia a partir da publicação do edital que convoca as obras a se inscreverem observando alguns critérios: composição da coleção e quatro volumes, interface pedagógica entre áreas afins, situações que visem a experiência e situações reais que permitam o aprendizado, o manual do professor tem que possuir material pedagógico e referências que visem a aprendizagem bem com um caráter formativo (MEC/FNDE/SECADI, 2017, pp. 01-02).

No componente curricular de História aponta-se que o livro não deve ter o ‘tom’ de uma verdade absoluta ou relativista, mas deve garantir o espaço para a interpretação narrativa dos processos através do uso de conceitos que mobilizem a memória, as fontes históricas, os usos

64 A maioria desses editoriais foi comprada por empresas europeias, sobretudo espanholas.

do passado, a reparação social na narrativa de grupos aliados a uma compreensão da experiência social contemporânea. Para o manual do professor os pontos mais relevantes são abordagens significativas das leis 10.69/03 e 11. 645/08, subsídios ao estudo do patrimônio histórico em âmbito nacional pela cultura material e imaterial (MEC/FNDE/SECADI, 2017, p. 58).

No Guia do PNLD de 2017 de História é posto que os estudos africanos e afro-brasileiros não ficaram “imobilizados”, apresentando alguns avanços, porém ainda refém “de uma narrativa mestra de uma História do Brasil assumida em função de uma cronologia eurocêntrica”, e continua a discorrer o que esse debate está em todas as coleções, mas vinculado a História Moderna. Quando se refere ao conteúdo do Manual do Professor aponta que a orientação metodológica nas coleções é assimétrica, se configurando ainda de maneira minoritária, sendo esse um dos critérios de diferenciação de análise das obras (BRASIL, 2017, pp. 32-33).

A partir dessa avaliação, pode-se concluir que as coleções aprovadas no PNLD de 2017 possuem defasagens em relação a historiografia da África mais recente (africana ou produzida no Brasil), e a lei 10. 639/03 que regula o ensino da temática nas escolas reconhecidas pelos pareceristas e o Estado Brasileiro. O que pode justificar a aprovação dessas coleções, então? Como uma possível resposta, a presença mesmo da mínima e generalista dos conteúdos garantindo assim um espaço social desses grupos na narrativa oficial.

A obra aprovada no PNLD do ano de 2017 que será analisada pertence a coletânea “História, Sociedade e Cidadania” do autor Alfredo Boulos Júnior, editada pela FTD. O critério de escolha se baseia na consulta dos dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação que aponta que essa coleção é a mais adotada no país com cerca de 3.387.161 de exemplares nesse segmento, sendo desses 941.584 referentes ao 7º ano incluindo os manuais de professores e alunos, assim sendo adotada no estado do Maranhão em escolas públicas e privadas.

1.4 A “África” por Alfredo Boulos Júnior

A biografia presente no livro didático descreve que o autor é doutor em Educação com área de concentração em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Mestre em Ciências com área de concentração em História Social pela Universidade de São Paulo (USP) tendo atuado como professor das redes pública e privada e de cursinhos pré-vestibulares, autor de coleções de paradidáticos e assessor da Diretoria Técnica da Fundação para o Desenvolvimento da Educação de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com

ênfase em História, Política e Sociedade atuando principalmente nos temas: representação, imagens, africanos, afrodescendentes, livro didático e África.

A coleção “História, Sociedade e Cidadania” traz textos sobre memória, história, presenteísmo e o papel do historiador no Manual do Professor, contendo também textos de apoio sobre positivismo, materialismo histórico dialético e a nova história⁶⁵, sendo esta última a predominante no livro, mas também ressalta o uso da História Social Inglesa: “Entendemos que as pesquisas desenvolvidas pelos neomarxistas ingleses nem sempre se opõem às realizadas pelos integrantes dos *Annales* e seus continuadores da História Nova. Por vezes, elas se fundem e/ou se complementam (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 08).

Na parte destinada a “Metodologia de ensino e aprendizagem” há leituras de apoio sobre fonte histórica consoante as problemáticas introduzidas pelos *Annales* e sugere o uso de imagens fixas e o cinema como representações, assim, fornecendo ao docente uma base teórica que o ajude a reconhecer a diversidade das fontes históricas e o uso dessas como linguagens (BOULOS JÚNIOR, 2015, pp. 11-23).

Fornece explicações sobre “Conceitos-chave da área de História”: tempo, cronologia, cultura, patrimônio cultural, identidade, memória, política, cidadania de maneira breve e tece considerações sobre o conhecimento histórico escolar: “O trabalho com História em sala de aula é uma construção coletiva e se faz com base no saber aceito como legítimo pela comunidade de historiadores (as). Antes de tudo, é preciso considerar que esse saber acadêmico não deve ser confundido com o conhecimento histórico escolar, embora lhe sirva de suporte” (BOULOS JÚNIOR, 2015, pp. 11-14). Pontua que é necessário o conhecimento da história política e do passado público para o desenvolvimento da consciência crítica por parte dos discentes para construção da cidadania (BOULOS JÚNIOR, 2005, p. 08).

Na resenha do Guia do PNLD de 2017 desse manual didático, é colocado que essa proposição do autor se baseia no predomínio da história política e do passado público, se configurando em um projeto teórico-metodológico e didático-pedagógico bem claro que aproxima os professores dos debates acadêmicos. Também foi visto com bons olhos a sugestão sobre o uso das imagens como fontes e os textos de apoio por possuírem abordagens significativas (BRASIL, 2017, p. 107).

Ainda na resenha do Guia dessa coleção - História, Sociedade e Cidadania – os pareceristas apontam que em relação ao conteúdo da Lei 10.639/03 é destacado que em todos os livros há discussões que permitem trabalhar a construção da sociedade brasileira tendo em

65 O autor é que coloca textualmente isso no Manual para o professor.

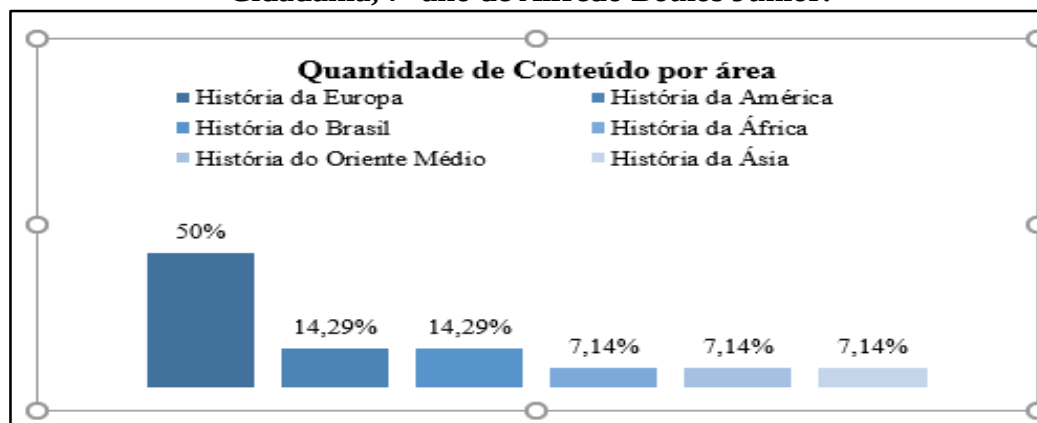
vista a educação étnico-racial, já que viabiliza esses sujeitos como agentes da história em diferentes temporalidades, não usando a escravidão como mote inicial (BRASIL, 2017, p. 109).

Recorrendo à análise do Manual do Professor sobre a temática, há a presença de materiais diversos (textos de apoio, bibliografia, filmografia e sites) disponíveis no tópico sobre “Cidadania e Movimentos Sociais”, que possuem como eixos temáticos centrais em ordem de quantidade: História da África, 14; Cultura, 10; Racismo, 10; Questões contemporâneas, 09; Escravidão, 07; Ensino, 07; Biografias, 05, *Apartheid*, 04; Imperialismo, 02; Tradição Oral, 02; Representação política, 02, Mestiçagem, 01 e Quilombo, 01 (BOULOS JÚNIOR, 2015, pp. 27-37).

Por fim, é assinalando que o livro foi elaborado levando em conta o Sistema Nacional de Avaliação Básica (SAEB) quanto aos objetivos do ensino de história, bem como referência para a prática docente (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 10). Isso não teria nenhum problema se a última avaliação feita pelo SAEB do componente curricular de História não tivesse sido em 1999, segundo dados disponíveis no site do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, mas revela o atrelamento a uma prática comum das políticas públicas da educação brasileira de avaliações e o desempenho de nortear os currículos (PIOLLI; SILVA; HELEONI, 2015, p. 594).

Passando a análise do livro em si, ele possui a perspectiva de História Integrada, ou seja, visa estabelecer uma simultaneidade entre os acontecimentos históricos em espaços diferentes, em distintas sociedades (BOULOS JÚNIOR apud BITTENCOURT, 2015, p. 45). No entanto, no livro do 7º ano, a representação de conteúdo é essa:

Gráfico 05: Porcentagem de Conteúdos por área no livro didático História, Sociedade e Cidadania, 7º ano de Alfredo Boulos Júnior.



Fonte: PEREIRA, Joyce Oliveira, 2019 - levantamento efetuado a partir das informações disponibilizadas no Livro História, Sociedade e Cidadania, 7º ano de Alfredo Boulos Júnior

Para uma perspectiva de História Integrada observa-se o predomínio maciço da História da Europa e causa estranhamento, já que o autor se coloca como um estudioso de África conceda apenas um capítulo para falar desse tema, representado no gráfico como 7,14% no universo total de catorze assuntos.

Na existência desse único capítulo que trata sobre os estudos africanos nesse ano, “*Povos e Culturas africanas, malineses⁶⁶, bantos⁶⁷ e iorubas*”, é importante visualizar a quantidade de páginas que ele possui, 12 ao total e, em vista comparativa com outros assuntos ‘canônicos’ da História da Europa e da História do Brasil, respectivamente: “*Renascimento e Humanismo*”, com 09 páginas e “*Economia e sociedade colonial açucareira*” com 10 páginas.

Aqui se pode até pensar *a priori* que esse número de páginas representa um grande progresso na ocupação do espaço social da narrativa. Entretanto, ao visualizar as duas últimas laudas (pp.75-78) de conteúdo, têm-se grandes imagens com apenas dois ou um parágrafo de texto e na última apenas imagens acompanhadas de *box* explicativo. Um dos quesitos de reprovação no edital do PNLD é justamente o uso de imagens com intuito demonstrativo ou comprobatório, o que é o caso das imagens presentes.

Voltando a página de abertura da Unidade Temática, ela faz alusão a diversidade de povos africanos, a origem dos ser humano e posteriormente a ligação pela diáspora Atlântica: “A África é um continente com mais de 30 milhões de quilômetros quadrados, dezenas de países e centenas de povos com culturas e línguas singulares; por ser berço da humanidade é o lugar de origem dos ancestrais de milhões de brasileiros, a África e sua história têm grande importância para nós”(BOULOS JUNIOR, 2015, p. 61).

Aqui novamente retorna a discussão da introdução dos estudos africanos tomando-se por base a diáspora e isso se confirma ao longo do capítulo pela escolha dos temas trabalhados como o Reino do Congo e os iorubás. No caso primeiro, aborda as formas políticas e econômicas para então apontar a presença dos portugueses na região, encerrando o assunto com a presença e influência banta no Brasil presente através do léxico e do jongo (BOULOS JÚNIOR, 2015, pp. 66-70).

No caso dos iorubás realiza quase a mesma abordagem explicando de maneira vaga a organização política desse grupo e pontua aspectos da sociedade de maneira que não explicita as complexidades. Dá ênfase ao aspecto cultural trabalhando as esculturas elaboradas em Ifé⁶⁸,

66 Refere-se aos povos que pertenciam ao Império do Mali que se desenvolveu na África Ocidental entre os séculos XIII e XVI.

67 Grupo etnolinguístico que habita a região da África Subsaariana que se desenvolveu entre os séculos XIV e XV.

68 Cidade no estado de Osun no sudoeste na Nigéria que possui papel fundamental na história dos iorubás.

o que é um ponto positivo, pois problematiza questões ligadas ao eurocentrismo e racismo através de um *box* “Dialogando”.

Também apresenta elementos da cultura material, mas se perde quando fala da presença deles no Brasil, destacando a escravização como ponto de união e, posteriormente, apenas apresenta artistas baianos e suas obras sem problematização ou contextualização (BOULOS JÚNIOR, 2015, pp.71-78).

Os livros didáticos possuem imperfeições necessárias que servem para resguardar o professor: inerentes, por estarem ligadas à natureza do material e a temporalidade e contingentes por serem resultados das políticas educativas e curriculares do Estado, estarem ligados as expectativas formativas da sociedade e serem produtos culturais (CAIMI, 2017, pp. 36-37). Dessa maneira não é possível abordar de maneira integral os estudos africanos num livro didático, mas é possível que o ‘recorte’ feito e a abordagem feita venham a corroborar com um processo de ensino-aprendizagem policêntrico para a diversidade étnico-racial.

Reforçando a perspectiva eurocêntrica do manual, os grupos sociais elencados foram aqueles que formaram Império e Reinos, noção que pode ser aproximada da história europeia, desconsiderando “a situação concreta de cada sociedade” deixando de “ressaltar a heterogeneidade, a complexidade do dinamismo sociocultural como características próprias da historicidade africana” (HERNANDEZ, 2008, p. 32).

Quando se refere aos berberes é de maneira breve em que aponta o domínio do comércio transaariano⁶⁹ por parte desses. Essa introdução será base para falar do Império do Mali e da oralidade entre os séculos XIII-XV. Nesse ponto possui ganhos por demonstrar a diversidade de fontes para o estudo dessa região, mas poderia apontar que as fontes orais, arqueológicas e relatos de árabes são utilizáveis para o estudo da África em diversas regiões (BOULOS JÚNIOR, 2015, pp. 62-63).

Buscando detalhar o assunto sobre a oralidade, usa o “Para Saber Mais”, no qual discorre sobre os griôs como transmissores de conhecimento nas sociedades africanas, mas associando isso ao passado: “a transmissão oral de conhecimento era uma prática nas sociedades tradicionais africanas” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 63). Essa visão é problemática, pois coloca de maneira subtendida que o processo de colonização e a alfabetização teriam suprimido essa forma de saber. Na própria História Social Inglesa citada como uma das referências de corrente historiográfica do livro, há estudos que demonstram que a alfabetização acabou reificando e registrando práticas orais (THOMPSON, 1998).

69 Era composto de diversas rotas que ligavam o Vale do Rio Nilo ao Mar Vermelho e ao Sahel ao Mediterrâneo.

Enfocando especificamente os griôs seria necessário distingui-los dos tradicionalistas, já que são sujeitos com funções diferenciadas nessas sociedades. Nem no texto de apoio ao professor, “A importância da oralidade”, de Regiane Augusto de Matos⁷⁰, isso é bem definido, mas, apenas pontuado que os griôs também são tradicionalistas. Segundo Hernandez (2008, p. 29-30) essa diferença existe, pois os tradicionalistas são possuidores do conhecimento total da tradição, “guardiões do segredo relativo a gênese dos cosmos e das ciências da vida, ao mesmo tempo, conhecedores e fazedores do conhecimento” fazendo parte de um grupo em que são iniciados pelos seus mestres e depois podem iniciar indivíduos em ofícios tradicionais como a pesca, produção de sapatos, etc. Já os griôs, denominação francesa aos diélis, possuem uma linguagem mais livre, não tendo acesso a tradição da criação do mundo e exercem um papel de mediação entre as sociedades fazendo uso das narrativas genealógicas

A oralidade é apresentada novamente nos exercícios “Leitura e escrita de textos: Vozes do presente”. Essa tarefa busca trabalhar diferentes gêneros textuais e, nessa categoria é chamado um especialista, no caso o texto é de Regiane Augusto de Matos, onde mais uma vez a oralidade é associada ao Império do Mali e se trabalha a importância da ‘verdade’ nas práticas orais africanas.

As narrativas orais estão presentes no capítulo podendo ser identificadas na narrativa de Sundiata Keita⁷¹ como fundador do Mali. Isso é marcado textualmente como uma tradição oral (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 64), posteriormente nas atividades utiliza um conto iorubá sobre a criação do mundo, mas algumas questões deixam a desejar por não problematizar essa narrativa que levaria a uma discussão sobre diferentes cosmogonias sendo apenas classificada como um ‘mito’:

O que mais chamou sua atenção nesse mito?

Resuma com suas palavras o mito iorubá da criação do mundo e dos seres humanos?

Pesquise sobre a versão bíblica da criação do mundo e dos seres humanos e, a seguir aponte uma semelhança e uma diferença entre essa versão e o mito iorubá (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 81).

Na atividade seguinte, “Integrando com Língua Portuguesa”, que visa trabalhar com áreas afins utiliza o conto “Três Irmãos, pertencente à região do Congo, essa narrativa possui um aspecto fantástico havendo princesas e heróis, sendo semelhante aos contos dos Irmãos

70 Licenciada e bacharel em História, mestre e doutora em História Social pela Universidade de São Paulo e é professora adjunta de História da África pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

71 Também conhecido como Sundjata Keita.

Grimm⁷². Nas questões propostas existe a busca por entender a narrativa, o que demonstra de maneira objetiva que o autor não busca problematizar o universo dos bens religiosos, deixando de trabalhar um dos aspectos essenciais que estruturam o racismo na sociedade brasileira (BOULOS JÚNIOR, 2015, pp. 82-83).

É perceptível a existência de representações cristalizadas da África nos livros didáticos, no entanto, a lei 10.639/03 foi essencial para um maior espaço da narrativa oficial, assim como o Programa Nacional do Livro Didático e seus critérios para a aprovação de coleções. Entretanto ao se realizar a análise do livro didático *História, Sociedade e Cidadania*, formulado e aprovado antes da divulgação da Base Nacional Comum Curricular, o que se nota é que as representações condenadas nesse documento já estão presentes nas escolas brasileiras há tempo.

Não se pode dizer de maneira alguma que não houve progressos e que o material em seu todo é problemático, pelo contrário, é preciso reconhecer os esforços coletivos feitos nas últimas décadas para a introdução de uma educação étnico-racial, mas a grande questão que fica é: até que ponto a BNCC não é um apanágio para endossar padrões conteudistas pré-existentes?

Existe uma gama de pesquisas e estudos desenvolvidos por africanos e africanistas nos últimos setenta anos que analisam, constroem e rompem a lógica da escrita imperialista e das visões que dela decorrem, de forma que é possível a produção de um currículo e de um material didático que tenha uma representação desses povos mais consoante a materialidade do que foi e é a África: plural e fluida.

72 Jacob (1785-1863) e Wilhelm (1786-1859) eram acadêmicos alemães que trabalhavam como linguistas, poetas e escritores que se destacaram no registro de fábulas dos camponeses e se tornaram histórias infantis de grande projeção na Europa se difundindo mundialmente.

CAPÍTULO 02 - A MEMÓRIA, A ORALIDADE E A LITERATURA NO OCIDENTE E NA ÁFRICA: apontamentos para o uso em sala de aula

Nossa fala estiliza a máscara do silêncio (EVARISTO, 2017).

As memórias muitas vezes são silenciadas por políticas que buscam conferir um sentido único ao passado, obliterando sujeitos e experiências sociais de processos históricos, entretanto em certos momentos históricos vêm à tona disputas explicativas que tentam reescrever a história oficial, garantindo-se assim a presença de grupos até então excluídos dessa ou reelaboram as representações desses.

No caso do Ocidente essa reorientação aconteceu a partir da experiência traumática ocorrida nas duas grandes guerras mundiais⁷³, gerando uma crise de representação social no século XX, que contestaram a ideia de nação e de verdade elaborada a partir das concepções do Iluminismo⁷⁴, mostrando que o ‘progresso’ não é um fim em si mesmo que levaria a um mundo ‘perfeito’:

Ainda em outras palavras, acontecimentos como as duas grandes guerras, os campos de concentração stalinistas e nazistas, o holocausto, os fascismos em geral, a Guerra Fria, os movimentos de descolonização e as guerras civis que se desdobraram, as ditaduras civis-militares na América Latina e a queda do Muro de Berlim, constituíram conjunturas e desafios até então inéditos diante dos quais os homens não foram capazes de se posicionar como havia feito até então, a partir dos sentidos e orientações que havia constituído ao longo do século XIX, em especial no que diz respeito a dois sentidos específicos: nação/identidade e verdade translúcida (ABREU; RANGEL, 2015, p. 08).

Esse projeto em que a Europa era a protagonista tinha o mundo como palco e entrou em crise juntamente com o fim da Segunda Guerra Mundial, pois, desconstruiu as certezas da modernidade entre as quais estavam o racismo científico, a objetividade e a neutralidade científica, assim, foi possível a emergência de outros projetos de mundo calcados em outras experiências relatadas por sujeitos que até então estavam nas ‘periferias globais. Com isso, o sujeito cartesiano (HALL, 2006) europeu foi sendo descentrado e causou uma instabilidade nas instituições e práticas sociais que tinham essa visão unívoca como base de sua episteme: a História inseriu o debate sobre as experiências dos sujeitos que contestam a história oficial através das memórias subterrâneas (POLLAK, 1989, p. 04).

73 A Primeira Guerra Mundial se estendeu de 1914 a 1918 e a Segunda Guerra Mundial entre 1939 a 1945 envolvendo países de todos os continentes.

74 Movimento Intelectual e Filosófico europeu do século XVIII que instituía a razão como valor supremo para o entendimento da humanidade e combate a ignorância em suas formas políticas (Monarquia Absolutista), econômica (Mercantilismo) e religiosa (Teocentrismo Católico) através da liberdade de pensamento.

A memória é produzida pelos sujeitos de forma individual e/ou coletiva. Devido a essa característica e um palco de disputas sociais que podem tornar visíveis trabalhos elaborativos na *psiqué* (no ato de lembrar) e processos de enquadramento. Os historiadores a utilizam como aspecto material das experiências humanas na construção do conhecimento histórico através da narrativa - a história oficial - e esta por sua vez, elabora as identidades coletivas. Entretanto, a partir de 1960 ocorreu um despontar das “memórias subterrâneas”, o que provocou revisionismos e o surgimento de outras versões de eventos e processos históricos. Essas novas leituras permitiram elaborar outros sentidos do passado que eram correspondentes as identidades de grupos sociais específicos (JELIN, 2002, p. 41):

Historiadores ligados ao campo da história do tempo presente e sobretudo história oral tem se preocupado em construir um espaço, no interior da narrativa histórica, de valorização da subjetividade, dos sentimentos e da experiência humana. Esta preocupação tem se traduzido, por um lado, no esforço de desvendar as mais sutis e camufladas relação de dominação entre os homens - estabelecidas muitas vezes, a partir do próprio processo social de construção de memória (s); e, por outro, na intenção de resgatar memórias, experiências e vivências ocultadas e silenciadas. A nova historiografia dá voz aqueles que não aparecem no registro documental, proporcionando a recuperação da história dos grupos em pequena escala. Ela procura pelos relatos construídos ao longo da trajetória pessoal de cada indivíduo, os quais, embora parciais, têm profundidade e contornos morais ligados à subjetividade, elementos que escapam às demais análises (ARAUJO; SANTOS, 2007, p. 103).

Esse dever de memória é importante no sentido de promover visibilidade a conflitos, sujeitos sociais até então excluídos das narrativas e, também não permitir o ressurgimento ou reafirmação de concepções ideológicas de grupos dominantes que violentavam a maioria desprivilegiada socialmente. Dessa maneira, escrever História é perceber que essa narrativa tem um sentido político e pode ser utilizada para evidenciar a cidadania de grupos sociais através dessas reconstituições.

Para tal, foi necessário repensar métodos de pesquisa histórica que viessem a se adequar as necessidades da investigação com os objetivos principais de ‘reconhecer a voz’ desses sujeitos, compreendendo suas experiências históricas através das fontes disponíveis:

A comunidade acadêmica preocupada com a transmissão das heranças do passado que possam servir como esteios para o futuro, tem buscado criar alternativas para que o registro da fala de narradores, anônimos ou não, possa funcionar como um dos elos entre o que passou e o que ficou, possa se transformar no olhar do tempo presente sobre as experiências do tempo ido, mas não mais perdido (DELGADO, 2003, p. 22).

Os historiadores profissionais têm um papel essencial nesse processo de re/construção de narrativas que afirmam identidades, sem suprimir as lutas políticas que estão imbricadas à construção social. É necessário também o foco de não se deixar ser esquecido “a memória do que não pode se repetir” (ARAUJO; SANTOS, 2007, p. 103). Podem-se tomar os escritos da filósofa Hannah Arendt sobre os regimes totalitários para entender essa questão:

O tema do mal, em Arendt, não tem como pano de fundo a malignidade, a perversão ou o pecado humano. A novidade de sua reflexão reside juntamente em evidenciar que os seres humanos podem realizar ações inimagináveis do ponto de vista da destruição e da morte em qualquer motivação maligna. O pano de fundo do exame dessa questão, e, Arendt, é o processo de naturalização da sociedade e de artificialização da natureza ocorrida com a massificação, a industrialização e a tecnificação das decisões e das organizações humanas. O mal é abordado, desse modo, na perspectiva ético-política e não na visão moral religiosa (AGUIAR, 2018, p. 28).

Desse modo, a partir dessa profunda crise de valores sociais, a construção das identidades culturais passou a ser pensada através das relações de poder e de que maneira elas poderiam ser inscritas através desse paradigma da diferença, que não tem a mesma configuração binária do Iluminismo, mas que é resultado da modernidade vernácula:

Isso é o que Derrida, em outro contexto, denomina *différance* “o movimento do jogo que ‘produz’ (...) essas diferenças, esses efeitos de diferença” (Derrida, 1981, 1982). Não se trata da forma binária de diferença entre o que é absolutamente o mesmo e o que é absolutamente “Outro”. É uma “onda” de similaridades e diferenças, que recusa a divisão em oposição binária fixa. *Différance* caracteriza um sistema em que “cada conceito [ou significado] está inscrito em uma cadeia ou em um sistema, dentro do qual ele se refere ao outro e aos outros conceitos [significados] através de um jogo sistemático de diferenças” (Derrida, 1972). O significado aqui não possui origem nem destino final, não pode ser fixado, está sempre em processo e “posicionado” ao longo de um espectro. Seu valor político não pode ser essencializado, apenas determinados em termos relacionais (HALL, 2009, p. 58).

A implosão das identidades trouxe à baila processos de hibridação, nos quais as tradições são agora lidas como um “repertório de significados” e, não mais um ponto fixo de ancoragem para orientação no mundo (HALL, 2009, p. 70). Essa mudança rompeu com as formas de interpretações e usos sociais do passado que se pretendem ‘universais’ e finais. Isso foi fruto não só de uma tendência dos estudos históricos, mas também da atuação de sujeitos na esfera pública e nas instituições de reprodução do poder que buscavam a construção de narrativas que os contemple e os representassem:

A política de cotas mudou consideravelmente a composição demográfica das universidades brasileiras, o que tem impactado positivamente no processo de produção do conhecimento, pois, a medida que a universidade se torna mais inclusiva, as questões de pesquisa se aproximam do universo desses estudantes. Dessa nova perspectiva, é preciso conhecer para intervir e transformar as históricas desigualdades. É na constante busca dos estudantes pela contribuição teórica e política de outras pensadoras e pensadores, que desloca-se o eurocentrismo de nossas referências bibliográficas (FIGUEREDO, 2018, p. 09).

A narrativa da História se tornando ‘plural’ em suas configurações, espaços e sujeitos abriu uma dimensão de reformulação dos sentidos que se ligam ao passado e como esse é apropriado pela sociedade. Essa digressão se refletiu diretamente na necessidade de compreender o fosso que se instituiu entre a história acadêmica, história oficial e história pública tendo como produto uma visão simplória de que a ciência histórica não possui uma utilidade prática na experiência do real, associando-a ao estudo do passado e, por isso ‘desnecessária’:

Os tomadores de decisões - políticos, economistas, cientistas, tecnocratas - perguntam cada vez mais: para que servem as humanidades? Submetidas ao critério de uma utilidade imediata, identificada com um bem-estar do homem baseado apenas no acesso as conquistas da ciência e da tecnologia, assim como no bom funcionamento do mercado, as humanidades passaram a ser vistas como um luxo, uma perfumaria, uma inutilidade (PERRONE-MOISES, 2002).

Num primeiro exercício de reflexão sobre o fazer historiográfico e na busca por romper com essas hierarquizações e visões comuns, houve a necessidade da produção de disciplinas que visavam didatizar e organizar o ensino de história em sua metodologia, mas que ainda não pensavam esta prática como criadora de uma consciência de orientação no presente que orientasse para formação de uma memória social e, em última instância de identidades individuais e/ou coletivas a partir do ambiente escolar.

O saber escolar é perpassando por outros signos que pertencem a cultura escolar, assim, se faz necessário o estabelecimento de uma relação profícua com a ciência de referência, nesse caso a História. É preciso compreender que a relação dos sujeitos com o passado é mediada pelas condições de produção das narrativas historiográficas em que essas visam construir ou ressignificar espaços sociais. Esse processo é baseado no uso de fontes históricas, bases da produção de um conhecimento acadêmico que pode vir a ser transmutado em recursos didáticos em sala de aula alterando assim as práticas pedagógicas:

Novas metodologias em tempos atuais, segundo Gomes da Costa (2003), servem, na escola, para aperfeiçoar uma nova visão de homem, de mundo e de conhecimento. Uma visão de homem capaz de fazer do aluno não um mero receptáculo, mas alguém que tenha iniciativa, compromisso e liberdade. Uma visão de mundo que impulse esse aluno a relacionar-se com a família, com seu grupo social, com a cidade e, virtualmente, com o país e o mundo (MEDEIROS, 2005, p. 61).

A visão que os discentes são apenas receptores de conhecimento não cabe mais no ensino escolar atual, já que além do conhecimento de contextos sociais, a comunicação foi democratizada e, com isso eles também têm acesso a informações antes só pertencentes a certos sujeitos. Dessa maneira, os professores podem utilizar de diferentes linguagens disponíveis para ministrar os conteúdos curriculares tornando o processo de ensino-aprendizagem mais colaborativo, participante e que pode abrir outros horizontes de expectativas e outras realidades tangíveis.

A pluralidade da escola muitas vezes não está refletida nos materiais didáticos, assim, a formação das identidades fica condicionada a padrões que não refletem o contexto social em que os alunos estão inseridos. Dessa forma, o uso da literatura pode ser um recurso didático em sala de aula na mediação e na re/des/construção de espaços simbólicos, memórias históricas e identidades diferenciadas e, é sobre o *modus operandi* de historicização dessa fonte que vamos nos deter por agora.

2.1 A Literatura como testemunho histórico

A História acabou por se afastar da Literatura devido a presunção de um relato de verdade por parte da primeira, enquanto a segunda estaria mais inclinada aos espectros da imaginação, inventivos, descolados de um dado de realidade, constituindo-se assim em discursos análogos:

A separação entre discurso formal e objetivo do discurso e linguagem literária era ao mesmo tempo um elemento sócio constitutivo das condições históricas que segmentaram os agentes encarregados de tal função, bem como uma expansão da criação e inventividade humana. A vida se encarregou, pelo caráter do narratário, de dizer sobre si mesma de uma forma diferente que a linguagem prosaica e científica faziam (BORRALHO, 2013, p. 05).

A narrativa historiográfica é vista como detentora da memória social, seja ela por meios de registros ou como representações coletivas que dão significação ao passado e, com isso elaboram sentidos de existência e identidades, daí o caráter problemático do enquadramento realizado pelo ofício de historiar que ‘duvidava’ da literatura como uma reminiscência⁷⁵:

Durante o século XIX, o lugar que a Literatura ocupava na produção do conhecimento histórico era secundário e complementar. Secundário, porque a prioridade dada ao historiador em relação aos registros deixados pelos indivíduos do passado estavam nos documentos “confiáveis” (leia-se oficiais). Complementar, porque na disponibilidade destes, restava recorrer a outros registros. Mesmo se valendo da literatura, o historiador via essa linguagem com certa desconfiança já que por ter um caráter essencialmente fictício, ela não continha a veracidade que tanto objetivava suas evidências. Nesse sentido, o significado que dará o historiador positivista a literatura será o de fonte. Ela é vista apenas como um documento (OLIVEIRA, 2003, p. 82).

No entanto, ao observarmos com mais atenção, percebe-se que a literatura consegue que os fenômenos históricos se reproduzam no campo das letras “insinuando modos originais de observar, sentir, compreender nomear e exprimir (SEVCENKO, 2003, p. 286)”, sendo um lugar de memória e, portanto, uma narrativa histórica.

A viragem teórico-metodológica ocorrida no início do século XX com os *Annales* ‘revisou’ algumas questões do estatuto da ciência histórica e permitiu que Literatura fosse tomada como uma possibilidade de fonte, já que a contestação da ideia de resgate fiel e verdadeiro do passado acabou por alargar os horizontes da pesquisa, introduzindo problematizações sobre as relações de força que influenciaram a produção de discursos e práticas socioculturais.

A superação dessa questão epistemológica permitiu ao campo dos estudos literários a visão de que a obra não é um circuito fechado em si mesmo ou em comparação com outras,

⁷⁵ No caso brasileiro durante o século XIX, em que a preocupação principal era a formação da nação, havia uma relação estreita entre historiadores e literatos do *estabilisment* em construir narrativas que ‘criassem’ o povo brasileiro, sobretudo no que se conhece como a escola literária do Romantismo.

abrindo abordagens rumo a História pelo viés da contextualização, no entanto, isso não significou a ausência de critério total:

Quanto a história, é exatamente essa exigência da plausibilidade que a aproxima mais ainda do texto fictício literário. Apesar de forçada a renunciar as suas pretensões de verdade e de veracidade, a nova historiografia não deixou de formular novas exigências de cientificidade, fundadas em critério tanto como o da credibilidade e o da verossimilhança (LEMAIRE, 2000, p. 10).

Assim, a Literatura começou a ser vista em relação ao seu contexto, procurando a compreensão dessa nas relações sociais, como uma representação desse momento, revelando possíveis resistências, negociações. Chalhoub (1998, p. 960 fez uma análise historiográfica tomando o paternalismo e seu modo de apresentar o Brasil do século XIX através dos escritos de Machado de Assis:

Ao menos desde a publicação do livro clássico de Robert Schwartz, *Ao vencedor as batatas*, sabemos que Machado de Assis foi mestre nesses meandros e expositor de arguto de tal tecnologia de dominação. Em Helena, o cenário desempenhado em torno da abertura do testamento do conselheiro Vale é descrição exemplar, se bem que leva as fronteiras do absurdo, de um ritual de afirmação da vontade senhorial: o conselheiro é tão conhecedor se suas prerrogativas – “a estrita justiça é a vontade de meu pai”, diria Estácio- ‘que resolve não só legar seus bens, mas também seus sentimentos em relação a Helena. Quanto aos eufemismos da dominação paternalista, estavam por toda a parte, em Machado e alhures e basta lembrar que no Brasil Oitocentista a tortura rotineira de trabalhadores escravos era conhecida como “castigo justo” (CHALHOUB, 1998, p. 96).

Nesse exemplo, a Literatura é vista como um conjunto de reconstituição de um contexto social, já que o ponto de ligação entre ela e a História seria a figura do escritor, ele sendo uma espécie de ‘tradutor’ desse momento que traz na sua escrita os aspectos que ajudariam a entender as práticas materiais e simbólicas:

A criação literária revela todo seu potencial como documentos, não apenas pela análise das referências esporádicas a episódios históricos ou do estudo profundo de seus processos de construção formal, mas como uma instância complexa, repleta das mais variadas significações que incorporam a história em todos os seus aspectos, específicos ou gerais, formais ou temáticos, reprodutivos ou criativos, de consumo ou produção (SEVCENKO, 2003, p. 299).

De acordo com Nora (1993, pp. 12-28), o esfacelamento da relação dos sujeitos com o passado, a formação dos Estados-Nação e sua pretensa relação com o futuro criou memórias coletivas nacionais, portanto, levou a elaboração de lugares de memória. Com o desaparecimento da memória tradicional, os sujeitos acumulariam vestígios do que fosse capaz de provar em algum tribunal da história a existência desse passado. Portanto, a relação dos homens com a história estaria permeada pela ideia de continuidade, produzindo uma ancoragem na relação com o presente.

A Literatura sendo observada por esse prisma pode ser tomada como uma narrativa que expressa um lugar de memória natural ou artificial, mas nos dois tipos há processos de

enquadramentos de memória na qual o escritor trabalha com processos de seleção, distorção ou gestão da memória (POLLAK, 1992, p. 09):

Efetivamente, tudo o que o autor de *Iracema* produziu obedece a este desígnio histórico e pré-estabelecido de onde deveria surgir o grande painel de nacionalidade. A ficção romântica, evoluindo no rastro das ideias políticas, não se limitava a observar a História; assumiu programaticamente a tarefa de “fazer” a História para construí-la sob uma determinada perspectiva. Identifica-se aí a origem do manancial quase inesgotável de dados folclóricos, lendários e filológicos que vem formar a matéria arqueológica dos três romances indianistas de Alencar. Bem assim, entende-se por que, pagando um alto preço em detrimento da ficção, ele praticamente beirou os limites da mera crônica de tipos e costumes justamente naqueles casos em que essa intenção programática se tornou mais evidente: *O gaúcho*, *As Minas de Prata* e *A guerra dos Mascates* (CHAVES, 1998, p. 17).

O texto literário guarda elementos que são ‘principais’ ou ‘periféricos’, que devem ser analisados para a compreensão dos elementos internos da narrativa, “a obra se constitui em estilo, ideias, palavras e intenções, construídas e significadas pelo autor e ressignificadas pelo leitor (OLIVEIRA, 2000, p. 86 *apud* STAROBINSKI, 1976)”, assim, é possível apontar que o texto literário ao produzir um sentido é tomado de maneira diversa e, não única, mas a partir de quem o lê.

O historiador sendo o produtor de uma narrativa sobre o passado, também é produtor de suas fontes, conferindo as significações essenciais para a pesquisa e a forma como enxerga a Literatura é que criará o estatuto essencial para sua análise: “Certamente não existem considerações; por mais gerais que sejam nas leituras, tanto quanto se possa estendê-las, capazes de suprimir a particularidade do lugar de onde falo e do domínio em que realizo uma investigação” (CERTEAU, 2013, p. 45).

As produções de memória entre História e Literatura se diferenciam, mas ao mesmo tempo se complementam: enquanto a primeira é uma representação da memória social mais autoritária e didática, orientada nos três tempos (passado, presente e futuro), a segunda se funda também na socialização de narrações, memórias e discursos, porém sem o condicionamento imposto da verificação das fontes. As duas oferecem “modelos de comportamento, participam do processo histórico, político, social da definição de identidades nacionais, sociais e individuais” (LEMAIRE, 2000, p. 12).

A relação entre a História e a Literatura pode ser produtiva a partir do confronto do contexto social com as imagens produzidas sobre ele, tanto para a obra como para o autor, não fazendo do texto literário um cânone, mas o lendo como um testemunho, já que é situado no processo histórico, apresentando propriedades específicas:

Ao historiador resta descobrir e detalhar com igual afincio tanto as condições de produção de uma página em livro de atas, ou de um depoimento em processo criminal, quanto de um conto, crônica ou outra peça literária. Cabe o mesmo interrogatório sobre as intenções do sujeito, sobre como este representa por si mesmo a relação entre

aquilo que diz e o real, cabe desvendar aquilo que o sujeito testemunha sem ter a intenção de fazê-lo, investigar as interpretações ou leituras suscitadas pela intervenção (isto é, a obra) do autor: enfim, é preciso buscar a lógica social do texto (CHALHOUB; PEREIRA, 1998, p. 08).

Tomando essa perspectiva de análise, coloca-se o texto literário longe de essencialismos, deitando sobre ele apenas questões comuns a outros tipos de fonte histórica, ou seja, objetivando-a, inserindo-a nos processos históricos (CHALHOUB; PEREIRA, 1998, p. 08).

Essa abordagem também pode ser aplicada à Literatura oral, que seria representada pelos provérbios, adivinhações, frases-feitas, orações, cantos, contos que produzem explicações sobre o mundo do qual fazem parte, elaborando assim, sentidos para as práticas coletivas. Segundo Fernandes, essa classificação seria utilizada apenas para diferenciar da literatura escrita, não sendo um modo de hierarquização (CARNEIRO, 2018, pp. 17-18).

As abordagens mais comuns a marginalizam por estar ligada ao povo, sendo uma das maneiras que as sociedades tinham/têm de divulgar e transmitir saberes e fazeres. O seu declínio estaria ligado ao processo de alfabetização das sociedades ocidentais que desde o século XVIII teria privilegiado a escrita como uma forma de comunicação e de manifestação poética:

Civilization, em francês, correlacionava distinguir as sociedades “elevadas”, eruditas, as que tinham cultura das que supostamente não tinham. A literatura nesse âmbito era uma baliza, um elemento avaliador das sociedades consideradas avançadas das supostamente atrasadas, incivilizadas. Tal correlação que a literatura passou a ter, sobretudo na França do século XVIII, foi semelhante ao impacto que a literatura de Shakespeare acarretou na Inglaterra no século XVII, ainda que os romances de Rousseau tenham ensaiado tal entusiasmo da França no mesmo período (BORRALHO, 2013, p. 12).

Classificadas como ‘folclore’, essas narrativas foram associadas ao passado como retratos de práticas que não mais existiam, principalmente na Alemanha onde o povo, o *folk*, acabou tomando a atenção dos intelectuais em contraposição ao modelo francês de *belle letres*:

A cultura popular de 1800 foi descoberta ou pelo menos assim julgavam os descobridores bem a tempo. O tema de uma cultura em desaparecimento, que deve ser registrada antes que seja tarde demais é recorrente nos textos, fazendo com que eles lembrem a preocupação atual com as sociedades tribais, em extinção. Assim, Herder, em Riga, está preocupado com a retração da cultura popular antes do avanço da cultura germânica (BURKE, 2010, p. 41).

No entanto, Thompson (1998, p. 181) em seus estudos concluiu que os costumes eram reificados e reproduzidos ao longo das gerações conforme a necessidade dos sujeitos, assim sendo, a cultura plebeia, uma cultura tradicional e rebelde, logo a Literatura Oral não era uma prática social morta:

As práticas e as normas se reproduzem ao longo das gerações na atmosfera lentamente diversificada dos costumes. As tradições orais se perpetuaram em grande parte mediante a tradição oral, com seu repertório de anedotas e narrativas exemplares. Sempre que a tradição oral é suplementada pela alfabetização crescente, os produtos impressos de maior circulação – brochuras com baladas populares, almanaques,

panfletos, coletâneas de “últimas palavras” e relatos anedóticos de crimes – tendem a se sujeitar a expectativas da cultura oral, em vez de desafiá-las com novas opções.

Essa busca incessante pela ‘cultura popular’ no século XIX esteve intimamente ligada a constituição dos Estados nacionais e, portanto, a formação de lugares de memória, em que as narrativas orais que viriam a se constituir em Literatura Oral foram utilizadas como formadores de uma memória nacional, de uma comunidade imaginada, trazendo uma ideia de coesão social:

As canções folclóricas podiam evocar um sentimento de solidariedade numa população dispersa, privadas de instituições nacionais tradicionais. Como colocou Arnim, elas “uniam o povo dividido” (*er sammelte sein zerstreutes Volk*). De maneira bastante irônica, a ideia de uma “nação” veio dos intelectuais e foi imposta ao “povo” com que eles queriam se identificar. Em 1800, artesãos e camponeses tinham uma consciência mais regional do que nacional (BURKE, 2010, p. 37).

Nesse repertório, os contos e outras tradições orais começaram a ser catalogados pelos intelectuais, muitos deles “aprimorando”, “editando”, “emendando” e “traduzindo” as narrativas que encontraram, procurando estabelecer um texto no qual não se sabe se o que se vê é, e o que existia, ou o que o restaurador achou era o que deveria existir:

Para o seu famoso livro de Marchem, os Grimm coletaram estórias da tradição oral em Hesse, pedindo aos seus colaboradores que as eviassem “sem acréscimos e os chamados aprimoramentos” (*ohne Zusatz und sogenannte Versdchonerung*). No entanto, os irmãos não publicaram exatamente o que havia encontrado. Para começar, as estórias circulavam em dialeto, e os Grimm traduziram-nas para o alemão, criando, em consequência, uma obra-prima da literatura alemã. Mas o que eu quero ressaltar é o que se perdeu é o fato de que na Alemanha daquela época a língua das classes médias era literalmente diferente da dos artesãos e camponeses. Assim, versões originais das estórias teriam sido ininteligíveis para quem se destinava o livro. A tradução era imprescindível, mas necessariamente envolvia distorções (BURKE, 2010, p. 45).

Dessa forma, os contos que temos acesso atualmente são somente uma versão das múltiplas possíveis que deviam existir antes de serem escritos, assim, se configurando a relação de perda entre o oral e o escrito, enquadrados pelos compiladores na relação desses com o público que terá o acesso em forma de livro, portanto também são passíveis de interrogações propostas pela História Social da Literatura já que mesmo sendo uma narrativa de cunho anônimo, carregam experiências cotidianas, individuais/coletivas e são permeados de simbologias, de sentidos práticos e significações.

Mais relevante nessa análise é pontuar que a Literatura Oral é composta a partir da experiência dos sujeitos envolvidos nessa dinâmica: o contador, o ouvinte e a situação envolvida no processo de ‘fala’ da narrativa de forma que a dinamicidade permeia esse processo de construção de memória coletiva, tendo em vista que essas três instâncias se fazem necessárias para uma continuidade da literatura oral.

É necessário que haja um reconhecimento do público para que o narrador possa se estabelecer nesse espaço; assim, esses sujeitos têm que estar envolvidos em um mesmo contexto

sócio-histórico e simbólico, no qual a performance do narrador é a responsável pelo momento de interação e ligação nessa relação:

Responsável por despertar a atenção do ouvinte, veículo de tradição, revelando uma identidade, o gesto permeia a narrativa, tornando visível o que, no momento da comunicação o contador não consegue expressar verbalmente, ou como afirma Paul Zumthor (1992, p. 142): “o corpo não é somente um agregado de membros que gesticulam sob nossos olhos... é nossa maneira de ser no mundo, nosso modo de existir no tempo e no espaço” (FERNANDEZ, 2002, p. 32).

Baseadas numa relação com o passado a partir do presente, no momento em que as narrativas são contadas, a literatura oral carrega uma plasticidade que depende da transmissão do narrador de um saber empírico ou vivido por tabela⁷⁶, mas em todas as situações sua memória é atuante, transformando assim o espaço através da linguagem:

O que comunica a língua? Ela comunica a essência espiritual que lhe corresponde. É fundamental saber que essa essência espiritual se comunica na língua e não através da língua. Portanto, não há um falante das línguas, se entende por falante aquele que se comunica através dessas línguas. A essência espiritual comunica-se em uma língua e não através de uma língua, isto quer dizer que, vista do exterior, ela, essência espiritual não é idêntica a essência linguística. A essência espiritual só é idêntica a essência linguística na medida em que é comunicável (BENJAMIM, 2013, p. 52).

Na linguagem se estabelecem hierarquias sociais que envolvem as situações do dizer e, é nisso que se baseia o entendimento do que foi comunicado, através da construção dos sentidos entre o narrador e o(s) ouvinte(s). Todos estão inseridos na linguagem padrão e nos conteúdos associados a ela por conta do contexto, assim, é a continuidade desse processo que legitima a fonte histórica e, que garante a sua existência no futuro (GNERRE, 1991). Sobre a importância do contador é importante saber que:

A contação de histórias não se configura uma ação comum a qualquer pessoa, “não é de uma pessoa”, é uma arte, um ritual, em que o artista, o narrador, possui todas as habilidades necessárias para entreter e salvaguardar a memória de um povo. Bedran (2012, p. 43), afirma que “o ato de narrar significa um reencontro de experiências transmitidas de indivíduos para indivíduo” e que a importância desse ato está em registrar “na memória das gerações elementos essenciais à vida em seus diversos momentos” (CARNEIRO, 2018, p. 34).

Dessa forma, o ‘experimentado’ é, em via de regra, a fonte principal das narrativas orais, essas tendo um senso prático na vida e possuindo uma dimensão utilitária, mas que não fornece explicações, cabendo a interpretação aos ouvintes, conferindo dessa maneira, uma autoridade distante e anônima dessa sabedoria: “Quanto maior a naturalidade com que o narrador renuncia as sutilezas psicológicas, mais facilmente a história se gravará na memória do ouvinte, mais completamente ela se assimilará a sua própria essência e mais irresistivelmente ele cederá a inclinação de recontá-la um dia” (BENJAMIN, 1987, p. 203).

⁷⁶ Usamos o conceito de memória por tabela (HALBWACHS, 2006) que aponta que são muitos os acontecimentos vividos pelo grupo ou coletividade à qual o sujeito pertence.

Em vias de desaparecimento desde o século XVIII e atualmente num contexto pós-moderno, tanto a narrativa como o narrador são lugares de memória histórica em pleno exercício de sua atividade que persistem em contextos principalmente rurais e com marcadores de identidade diferenciados ao padrão eurocentrado, podendo-se constituir em uma saída para a aceleração espaço-tempo tão comuns ao século XXI:

No cenário mais favorável, as culturas de memória estão intimamente ligadas, em muitas partes do mundo, a processos de democratização e lutas por direitos humanos e a expansão e fortalecimento das esferas públicas da sociedade civil. Desacelerar em vez de acelerar, expandir a natureza do debate público tentando curar as feridas provocadas pelo passado, alimentar e expandir o passado habitável em vez de destruí-lo em função de alguma promessa futura, garantindo o ‘tempo de qualidade’ – estas parecem ser necessidades culturais ainda não alcançadas num mundo globalizado, e as memórias locais estão intimamente ligadas as suas articulações (HUYSEN, 2000, pp. 34-35).

O uso da literatura oral como recurso didático no ensino de história pode ajudar a romper com a noção de tempo existente nos materiais didáticos que muitas vezes reforçam concepções eurocentradas de mundo e pré-conceitos sobre grupos sociais específicos, no caso analisado, o da África e suas populações. Por isso se faz importante pensar de que maneira se processam as memórias sociais no contexto africano que são necessárias a uma concepção de ensino crítico e que respeite a Lei 10.639/03.

2.2. Um caleidoscópio para a História: a oralidade africana

A História enquanto operação científica possui técnicas de produção que determinam o produto final (escrita) e carrega em si relações de linguagem e poder a partir do lugar social que o historiador ocupa. Essa escrita se dirige obedecendo a regras próprias de uma instituição e, por isso é necessária a compreensão dessa dinâmica, já que essa narrativa pode ser apropriada como uma realidade da atividade humana (CERTEAU, 2013, p. XVI).

No caso do Ocidente houve visões predominantes sobre os ‘modelos’ de História e sua função social enquanto narrativa, ocorrendo mudanças por volta da Idade Moderna na concepção da ideia de tempo. As filosofias da história foram essenciais para o surgimento de um futuro inédito, longe da repetição e tradição apregoados pela Igreja Católica até então, abrindo uma nova fase de experimentação do passado e, do futuro enquanto experiência humana:

O tempo que assim se acelera a si mesmo rouba no presente a possibilidade de se experimentar como presente, perdendo-se em um futuro no qual o presente, tornando impossível de se vivenciar, tem que ser recuperado por meio da filosofia da história. Em outras palavras, a aceleração do tempo, antes uma categoria escatológica, torna-se no século XVIII, uma tarefa do planejamento temporal, antes ainda que a técnica assegurasse a aceleração de um campo de experiência que lhe fosse totalmente adequado (KOSSELLECK, 2006, p. 37).

A reconstrução do passado tomando esse ponto não podia adotar a *História Magistra Vitae* como modelo de interpretação social, assim, o tempo foi adquirindo uma qualidade temporal própria, no qual diversos períodos e experiências ocuparam de forma alternada a história, essa agora possui um ar “instrutivo” desde que conduzisse e entusiasmasse no rumo de uma recriação autônoma e independente (KOSELLECK, 2006, p. 60).

Essa visão do tempo histórico como agente de mudanças influenciou diretamente na concepção de História elaborada no século XIX que buscou o reconhecimento enquanto ciência. Para tal, esse modelo procurou responder a algumas questões de sua época, que disciplinaram o campo estabelecendo assim, fronteiras ao ofício do fazer historiográfico na concepção de representância:

Esse conceito de dívida-herança vem se colocar sob o de representância proposto, no âmbito da epistemologia do conhecimento histórico, como guardião da pretensão referencial do discurso do histórico: que as condições e que as construções do historiador posam ambicionar ser tangencialmente, de algum modo, reconstruções que efetivamente adveio “tal como tendo efetivamente sido”, segundo as palavras de Leopold Ranke, é o que significa o conceito de representância (RICOUER, 2007, pp. 375-376).

A crise de representação dada por essa nova perspectiva trouxe para a história uma função social de ‘traduzir’ as verdades contidas na experiência do tempo que agora serviam aos homens como signo de orientação para o futuro desconhecido. Dessa forma, a ‘falta’ do passado no presente é o que justifica a existência da ciência devido a função de inscrever o conhecimento do ser da historialidade do sujeito em ação nas narrativas, portanto tratando sempre da intratemporalidade. Uma das grandes questões relacionadas a esse modo de operacionalização é a ideia da objetivação do “modo de ser histórico” (RICOUER, 2007, p. 387).

Esse regime de historicidade inscreveu determinações histórico-temporais de aspecto ‘evolutivo’, traçando uma história universal como sistema, em que os eventos são interdependentes e teriam de ser reescritos devido ao horizonte de expectativa (KOSELLECK, 2006, p. 131-132), configurando-se em metanarrativas que buscavam a intervenção dos sujeitos na vida pública:

No contexto internacional do sistema europeu, a identidade histórica de cada sociedade se entende (e se preserva) mediante a reflexão histórica. Para aprender a complexar correlação entre identidade própria e interação das sociedades europeias, Ranke lançou, mão de uma abordagem semelhante a que preconizara para a pesquisa histórica: trabalhar com analogias, correspondências, analogias. Essa moldura teórico-metódica orientou toda a obra de Ranke, das monografias sobre a Guerra dos Sete Anos, sobre as revoluções de 1791 e 1795, sobre os papas, sobre a história alemã no tempo da Reforma, sobre a história da Prússia, da França ou Inglaterra. A convergência e a interconexão de tantas facetas ele buscou sintetizar na História Universal (1881-1888) (MARTINS, CALDAS, 2013, p. 18).

Sobre isso Benjamin apontou que não é possível o conhecimento do passado tal qual ele foi, mas só sendo exequível a apropriação de reminiscências existentes, a história sendo assim,

“um tempo saturado de agoras” e, não de um tempo homogêneo de vazio (BENJAMIN, 2013, p. 11). Essa visão de uma história única expressa em metanarrativas acabou por obliterar, esquecer e apagar experiências históricas de sujeitos visando forjar uma identidade nacional e essencial no processo de formação do Estado no século XIX:

Como toda narrativa, estos relatos nacionales son selectivos. Construir un conjunto de héroes implica opacar la acción de los otros. Resaltar ciertos rasgos como señales de heroísmo implica, silenciar otros rasgos, especialmente los errores y malos pasos de los que son definidos como héroes y deben aparecer imaculados en esa historia. Una vez establecidas estas narrativas canónicas oficiales, ligadas históricamente al proceso de centralización política de la etapa de conformación de Estados nacionales, expresan y cristalizan en los textos de historia que se transmiten a la educación formal (JELIN, 2002, p. 41).

O surgimento das nações e a institucionalização da História enquanto ciência foram responsáveis pela fabricação de memórias coletivas nacionais através de processos de imposição e violência. Essas narrativas tinham como intuito a coesão social e a produção de lugares de memória em seus diversos tipos. Para que esse processo ‘educativo’ na formação dos sujeitos acontecesse, foram necessários enquadramento de memória e do passado com o intuito de representar certos sujeitos/grupos no espaço social da escrita.

Essa disputa do espaço de memória social nas narrativas é essencial numa desconstrução processual de uma visão unilateral de mundo (em via de regra eurocêntrica) que está ligada ao uso social do passado na construção de identidades que reafirmam posições políticas de poder, de mando e que (re)produzem subalternidades.

O passado chega através das memórias coletivas, fruto das escolhas e recusas dos grupos sociais envolvidos na produção dessa retórica e a disputa pela representação social na memória oficial está ligada aos processos democráticos e pós-coloniais. Tais processos visam a grupos até então marginalizados, o estabelecimento de um lugar social na nação que venham a criar visões positivadas, a denunciar violências, mas, sobretudo garantir o reconhecimento que a história é constituída de experiências sociais produzidas por múltiplos atores em cada contexto, assim, reconhecendo diferentes práticas do “ser na historialidade” como as que existentes em sociedades africanas.

Segundo a tradição malinesa “Deus colocou a língua dentro da boca e, para não a deixar escapar, protegeu-a pelos dentes de cima e de baixo e, para reforçar ainda mais essa proteção, criou os lábios inferiores e superiores (BERNAT, 2013, p. 26 *apud* OULOGUEM, 2003), dessa forma em contextos africanos, a palavra é considerada um bem valioso, sagrada e, por isso aqueles que detém o dever de guardá-la ou proferi-la também são dignos de honrarias e respeito.

Vista como capaz de criar e também destruir está ligada a uma força que mantém o equilíbrio das forças entre o mundo material e o espiritual que são essenciais na ação e, portanto, na continuidade da vida nessas sociedades e de todo o conhecimento que se deriva a partir dela.

As tradições orais estão presentes no *self*⁷⁷ dos africanos e no seu modo de viver fazendo parte da formação destes enquanto sujeitos em seus mundos, não dissociando-se a educação dessas narrativas, pois muitos dos ensinamentos atribuídos a esses sujeitos são adquiridos através delas, como nessa passagem sobre um quintal de uma família em Ouagadougou⁷⁸:

Na formação do homem na África Ocidental, aprende-se desde pequeno a conviver com ofícios e estímulos variados ao mesmo tempo. Assim, nesse local, as mulheres cozinhavam, lavavam roupa, marceneiro construía móveis, costureiros criavam modelos para as mulheres e homens, vendedores nigerianos vendiam objetos de prata, *griottes* cantavam, músicos tocavam seus instrumentos, crianças brincavam e o tempo todo se contavam histórias (BERNAT, 2013, p. 48).

São mais que elocuções SENDO reconhecidas por essas sociedades como a forma de preservação da sabedoria dos seus ancestrais e, por consequência sobre si mesmo. Diferentemente do mundo eurocentrado, na África saber quem são os ancestrais é o que determina a consciência histórica dos sujeitos no presente:

A visão de mundo africana parte do princípio da existência de uma conexão entre os mortos, os vivos e os ainda por nascer. Os três elementos personificam a realidade das interconexões entre o passado, o presente e o futuro, e essa visão do mundo conecta a vida espiritual com a existência natural. O domínio do espiritual não está divorciado da materialidade da economia e da política das nações e entre as nações (WA' THIONGÓ, 2007, pp. 29-30).

Essas tradições possuem superfícies sociais as quais estão atreladas e codificadas em seus contextos e só é possível ter acesso a elas sujeitos reconhecidos como parte da comunidade ou que sejam aceitos. Essa interdição é devido ao valor que a palavra possui e as sabedorias veiculadas por ela. Veja-se o caso chamado por Hampaté Bâ⁷⁹ (2010, p. 183):

A fórmula “pôr na palha”, que consiste em enganar uma pessoa com alguma história improvisada quando não se pode dizer a verdade, foi inventada a partir do momento em que o poder colonial passou a enviar seus agentes ou representantes com o propósito de fazer pesquisas etnológicas sem aceitar viver sob as condições exigidas. Muitos etnólogos foram vítimas inconscientes desta tática... Quantos não pensavam ter compreendido completamente determinada realidade quando, sem vivê-la, não poderiam verdadeiramente tê-la conhecido.

Nas elocuções repousam sentidos e experiências que se refere aos sistemas de cada grupo; assim, cada tradição oral é marca de subjetividade de tempo, em que as cronologias são relativas. É uma tendência “apagar ancestrais inúteis”, também são apontadas direções

77 Com base na psicologia, o *self* é o que define a pessoa na sua individualidade e subjetividade, ou seja, a sua essência.

78 Também conhecida como Uagadugu é a capital e maior cidade do país de Burkina Faso.

79 (1901-1991) Amadou Hampaté Bâ foi um tradicionalista e escritor malinês.

geográficas que marcam o território expressando assim uma historicidade específica dessas populações a partir de um paradigma que separou o homem da natureza.

Um exemplo disso está no livro *Hibisco Roxo*, de Chimamanda Ngozi Adichie na qual um tradicionalista, Papa-Nnukwu, alimenta a si e ao deus da Terra, reconhecendo a relação entre o homem natural e o homem social: “Ele se calou e fez uma bola de *fufu* com os dedos. Fiquei observando-o, vendo o sorriso em seu rosto e a forma descansada como atirava a comida no quintal, onde as plantas sedentas balançavam ao sabor da brisa leve. Papa- Nnukwu pedia que Ani, deus da terra, comesse com ele” (ADICHIE, 2011, p. 72).

Durante o Imperialismo houve a instalação de escolas de educação ocidental que afastaram muitos sujeitos dos ensinamentos tradicionais, bem como os *griots* e os tradicionalistas foram perseguidos pelas elites coloniais. No entanto, a oralidade ainda persistiu nessas sociedades, porqu muitos africanos ainda não eram alfabetizados e, a partir dos processos de independência a ‘busca’ pelas tradições orais se tornou uma das maneiras de afirmação de identidades no mundo pós-colonial e pós-moderno (BERNAT, 2013, p. 131).

A palavra possuindo um valor mágico religioso é capaz de criar, instruir e também destruir nessas sociedades, por isso se fez necessário uma divisão social em certos sujeitos fossem assegurados dessa função: eles são os tradicionalistas e podem receber outras nomenclaturas:

Em bambara, chamam-nos de Doma ou Soma, os “Conhecedores”, ou Donikeba, “fazedores de conhecimento”; em fulani, segundo a região, de Silatigui, Gando ou Tchiorinke, palavras que possuem o mesmo sentido de “Conhecedor”. Podem ser Mestres iniciados (e iniciadores) de um ramo tradicional específico (iniciações do ferreiro, do tecelão, do caçador, do pescador, etc.) ou possuir o conhecimento total da tradição em todos os seus aspectos. Assim, existem Domas que conhecem a ciência dos ferreiros, dos pastores, dos tecelões, assim como das grandes escolas de iniciação da savana – por exemplo, no Mali, o Komo, o Kore, o Nama, o Do, o Diarrawara, o Nya, o Nyaworole, etc (BÂ, 2010, p. 175).

Possuem a importância de transmitir essas narrativas ao grupo e seus descendentes também são responsáveis por essa continuidade no tempo, pois, esse ofício é considerado sagrado e permitido só aqueles que possuem essa função:

O tecelão de casta (um maabo, entre os Peul) é o depositário dos segredos das 33 peças que compõem a base fundamental do tear, cada uma delas com um significado. A armação, por exemplo, constitui-se de oito peças principais: quatro verticais, que simbolizam não só os quatros elementos-mãe (terra, água, ar e fogo), mas também os quatro pontos cardeais, e quatro transversais, que simbolizam os quatro pontos colaterais. O tecelão, situado no meio, representa o Homem primordial, Maa, no centro das oito direções do espaço. Com sua presença, obtêm-se nove elementos que lembram os nove estados fundamentais da existência, as nove classes de seres, as nove aberturas do corpo (portas das forças da vida), as nove categorias de homens entre os Peul, etc (BÂ, 2010, pp. 185-186).

No caso dos *griots* ou *djeli*⁸⁰ não conhecem a magia dos ofícios sendo responsáveis principalmente pelas genealogias, antigas tradições e atuam como conciliadores em caso de conflitos. Eles gozavam de muito prestígio durante a vigência dos grandes reinos e, estavam diretamente associados aos reis e aos chefes, como o caso da família Kouyaté⁸¹, diretamente ligada a Sundjata Keita⁸², o mítico fundador do Império do Mali e, nesse contexto não trabalhavam vivendo a partir das honrarias obtidas dos nobres, mas com os ventos colonialistas que sopraram na África foi necessário que aprendessem outras profissões para se manter, sem, no entanto, abdicar de seu dever com o grupo.

Os griots possuem uma linguagem mais livre, mas com o mesmo compromisso com a verdade, estabelecendo estruturas de mediação nessas sociedades marcadas pelas hierarquias, deferências, reverências possuindo um aspecto sagrado que só eles conhecem e que está ligado a forma como dizem as coisas (BARRY, 2000, p. 08).

Essa é uma das principais características a serem pontuadas que só pode ser considerada uma tradição oral se houver uma transmissão, uma continuidade, ou seja, essa relação com a palavra e a construção da memória estão interligados ao modo como a história se processa nos contextos africanos: “Quanto a verdade histórica, está sempre estreitamente ligada a fidelidade do registro oral transmitido. Assim, ela pode ser ou o consenso dos governantes (Idoma, Nigéria), ou a constatação de que a tradição está em conformidade com o que disse a geração anterior (VANSINA, 2010, p.157).

Nesse sentido, a ancestralidade é o ponto de ancoragem de uma noção de verdade histórica em África, já que a referência aos ancestrais e toda uma continuidade anterior e posterior é essencial no estabelecimento de um testemunho vivido ou apreendido por tabela, não podendo se dissociar essas dimensões da noção de homem e também da própria natureza:

Poderíamos, assim, cogitar da existência de um tipo de ancestralidade divina ou semi-divina, altamente sacralizada, envolvendo o preexistente, divindades e alguns ancestrais históricos, principalmente o que chamamos de arquiancestrais, estes, as vezes, aparecendo até certo ponto, como míticos e outras realmente históricos. Esse tipo liga-se geralmente a explicação primordial do mundo, ao aparecimento do homem e dos primeiros ancestrais básicos, originando propostas muito longínquas de organização da sociedade, podendo, entretanto, até mesmo relacionar-se com a configuração do Estado (LEITE, 2008, p. 379).

80 Mabo que também é um vocábulo maninca pode designar *griot*, que é uma denominação francesa.

81 O clã Kouyaté são os griots da dinastia Keita segundo os registros históricos desde o século XIII.

82 Herói mítico fundador do Império Mali que reuniu vários clãs malinquês a partir da vitória da Batalha de Kirina (1235) contra Sumangaru Kante. Foi o primeiro mansa e o estabeleceu a dinastia Keita.

A explicação do mundo e de como as coisas estão interligadas ao sentido da natureza é que determina como os homens eram, são e serão, de forma que essas cosmogonias só podem continuar a existir a partir do reconhecimento dessas elocuições e das memórias sociais vividas a partir delas numa junção de equilíbrio de força entre homem - natureza – sagrado. Em *Terra Sonâmbula*, romance que trata sobre a guerra Civil em Moçambique⁸³ é constante a discussão sobre como a falta de deferência aos ancestrais ‘quebram’ a noção de tempo presente nessa sociedade:

Chorais pelos dias de hoje? Pois saibam que os dias que virão serão ainda piores. Foi por isso que fizeram esta guerra, para envenenar o ventre do tempo, para que o presente parisse monstros no lugar da esperança. Não mais procureis vossos familiares que saíram para outras terras em busca da paz. Mesmo que os reencontreis eles não vos reconhecerão. Vós vos convertêsteis em bichos, sem família, sem nação. Porque esta guerra não foi feita para vos tirar do país, mas para tirar o país de dentro de vós (MIA COUTO, 2003, p. 199).

Nesse trecho percebe-se a relação entre as esferas da natureza e os sujeitos que é base do fio que tece a história, e assegura a memória. Quando esta é perdida não é possível a manutenção da continuidade da historicidade do grupo e, por consequência da própria consciência história do ser, já que tudo possui uma causalidade:

A noção de causa está implícita em toda tradição oral. Geralmente, é apresentada na forma de causa imediata e separada para cada fenômeno. Cada coisa tem uma origem que se situa diretamente no início dos tempos. Pode-se compreender melhor o que é a causalidade examinando-se as causas atribuídas ao mal. Muito frequentemente elas têm relação direta com a feitiçaria, os ancestrais, etc., e a relação é imediata. Resulta desse tipo de causalidade que a mudança é percebida sobretudo em alguns campos claramente definidos, como a guerra, sucessão real, etc., em que os estereótipos intervêm. Para terminar, salientamos que esse esboço da noção de causa é muito sumário e deve ser complementado por noções de causa mais complexas mas paralelas a estas e que afetam somente instituições sociais menores (VANSINA, 2010, p. 155).

Esquemáticamente pode-se compreender que essa relação é mediada diretamente entre os sujeitos e o sagrado, não existindo uma distância temporal para ser apenas uma referência, ao contrário é o próprio ser, e nem uma distância espacial, já que o sagrado reside no território⁸⁴ a partir das relações estabelecidas entre essas esferas:

83 (1976-1992) Durou cerca de dezesseis anos que se enfrentaram a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) e a Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO), deixando um saldo de cerca de um milhão de mortos em combates ou pelas crises de fome.

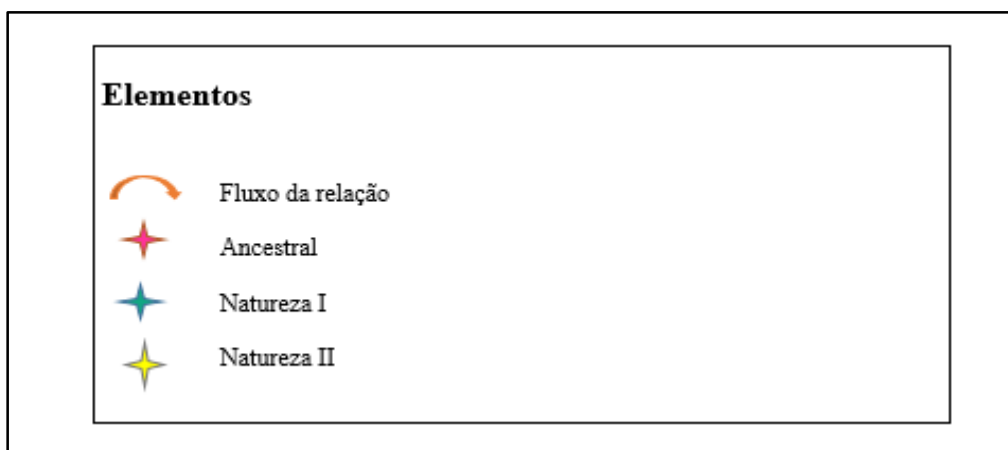
84 O conceito de Rafestin (1993) que aponta que a relação entre os sujeitos e o espaço constituem um território, portanto sendo SUBJETIVA, dessa maneira, o território para os africanos tem uma visão diferenciada em relação ao conceito usual no Ocidente: eles são partes integrantes do território, portanto precisam dele e o percebem como ser vivo e sagrado, devendo ser referência em suas diferentes representações.

Ilustração 01: Relação entre o Sagrado, a Terra e os Sujeitos em África



Fonte: PEREIRA, Joyce Oliveira, 2019.

Legenda:



Para entender essa imagem é preciso levar em conta que existe uma relação fluida e contínua indicadas nas setas laranjas e dentro dessa uma integração entre os ancestrais, que estão representadas pela estrela rosa, e a natureza, estrelas verde e amarela. Essa concepção de ser-no-mundo está ligada ao relevo existente em cada comunidade, pois essas são tomadas como referências nas cosmogonias e os sujeitos são importantes nesse conjunto já que ao reverenciarem seus ancestrais e o sagrado contribuem para a continuidade da consciência histórica do grupo.

Assim, as tradições orais e os contos estão eivados por experiências que compõem redes de memórias, marcos de territorialidade que comportam passados individuais e/ou coletivos

que possuem repertórios sociais necessários à perpetuação de histórias dos grupos (CARNEIRO, 2018, p. 29-30). No caso da Senegâmbia⁸⁵, Boubacar analisou que as tradições orais trazem em

Suas narrativas míticas ensinam sobre a origem das coisas. Essas narrativas trazem dados preciosos sobre as civilizações mandinga, ao mesmo tempo em que revelam os laços indiscutíveis entre estas e as civilizações do antigo Egito. Tratam dos animais sagrados, divindades tutelares e objetos culturais e habituais com o Wagadu “As ba”, a grande serpente tutelar do wagadu que dá prosperidade. Atribui-se a ela a origem do ouro de Wagadu e Mandê. Com efeito, é comum na narrativa histórica mandinga se fazer constantemente referência a lenda e até mesmo ao mito como elemento de legitimação ou autenticação de uma situação, de uma formação ou de explicação de um evento (BARRY, 2000, p. 09).

Dessa maneira, falando de histórias que cresceram ‘à margem’ desse processo, trabalharemos especificamente o caso da África e como se deu esse processo de emergência de narrativas que contestam o eurocentrismo e constroem um continente com múltiplas faces.

2.3 Os contos como narrativas sócio históricas: os camaleões da África Ocidental⁸⁶

Segundo Carneiro, os primeiros contos populares a serem registrados foram no século XVII, durante o reinado de Luís XIV⁸⁷ e o responsável pela tarefa teria sido Charles Perrault⁸⁸, que organizou uma coletânea chamada de *Contos da Mamãe Gansa* por volta de 1679. As histórias contidas nessa obra são consideradas como clássicos da literatura infantil entre as quais, estão: *A Bela adormecida no Bosque*, *Chapeuzinho Vermelho*, *O Barba Azul*, *O gato de Botas*; *Fadas*, *Cinderela*, *Henrique do Topete* e *O pequeno Polegar* (CARNEIRO, 2018, p. 50).

Como dito anteriormente, ao coletar os contos os intelectuais realizavam processos diversos que acabavam interferindo na narrativa e, nesse caso, não foi diferente. Houve a adaptação das narrativas ao ambiente da corte francesa, respondendo assim aos anseios do contexto ao qual pertencia. Jean de La Fontaine⁸⁹ também se debruçou ao estudo de tradições orais existentes na memória social de cunho moralista recorrendo a textos medievais, elaborando assim, as *Fábulas de La Fontaine*:

Je chante les héros dont Ésope est le père,

85 Foi uma confederação formada entre 1982 a 1989 entre a Gâmbia e o Senegal que tinha o objetivo de integração das forças armadas e de segurança nacional.

86 Geograficamente a África Ocidental corresponde a uma porção oeste do continente que inclui os países na costa oriental do Oceano Atlântico e alguns que correspondem a uma parte ocidental no Deserto do Saara. Nesse trabalho, os contos a serem analisados provêm de alguns países dessa região como Benin, Burkina Fasso, Costa do Ouro, Gâmbia, Gana, Guiné, Guiné-Bissau, Mali, Mauritânia, Nigéria Senegal, Serra Leoa, Togo.

87 (1638-1715) Foi rei da França e Navarra entre 1634 até a sua morte. É símbolo do Absolutismo Monárquico e por isso também conhecido como o “Rei Sol” ou “Luís Grande”.

88 (1626-1703) Foi um escritor e poeta francês do século XVII responsável pelo desenvolvimento de um gênero literário novo à sua época, o que se conhece atualmente como ‘conto de fadas’.

89 (1621-1695) Foi um escritor francês e é considerado o “pai da fábula moderna”.

Truope de qui l'histoire, encor que mensogère,
Contient des vérités qui servent de leçons.
Tout parle em mon ouvrage, et même le poissons:
Ce qu'ils disent s'adresse a tous tant que nous
[sommes];
Je me sers d'animaux por studar eles hommes
(LA FONTAINE, 1987, p. 13).

O texto acima demonstra o aspecto didático que os contos possuem na educação dos sujeitos, assim, são portadores de códigos de conduta coletivos que nas narrativas são representados por meio de alegorias próprias. Eles remontam a diferentes instituições sociais que se justificam na experiência histórica: “A unidade de composição do conto não reside em nenhuma particularidade do psiquismo humano, nem em uma particularidade da criação artística, mas na realidade histórica do passado. O que agora é narrado outrora era feito, representando, e o que não se fazia imaginava-se (PROP, 2002, p. 439) ”.

Darton (1986, p. 33) procurando compreendê-los usou os estudos dos folcloristas e apontou que eles são essenciais na compreensão das dinâmicas do Antigo Regime, mas que existem questões estruturais que devem nortear essa investigação:

Estudá-lo ao nível da estrutura, observando a maneira como a narrativa é organizada e como os temas se combinam, em vez de nos concentrarmos em pequenos detalhes. Assim é possível comparar os contos com outras histórias. E, finalmente, trabalhando com todo o conjunto dos contos populares franceses, podemos distinguir características gerais, temas centrais e elementos de difuso tom.

Os contos compilados pelos Irmãos Grimm sofreram alterações sendo adaptados ao contexto cristão, o que retirou deles características e episódios de violência, porém foi preservado o tom didático aos sujeitos que se dedicam a sua leitura (CARNEIRO, 2018, p. 51). Isto posto, mesmo que sofram alterações em suas narrativas primeiras, essas elocuções orais trazem consigo núcleos duros de repetição presente na oralidade que representam socialmente os grupos aos quais pertencem através da linguagem.

Pode-se conjecturar que a compilação das tradições orais e dos contos se inicia a partir de contextos de reinvenção do continente pelos europeus e também a partir de uma nova visão atribuída pelos relatos de viagem realizados a partir do século XVIII, “que criaram um novo campo discursivo, forjando uma consciência planetária a respeito do outro colonial e suas culturas” estando associados as diferentes fases do capitalismo e as conquistas realizadas por ele no mundo colonial (MACHADO, 2000, p. 281).

Dessa maneira, o imperialismo como grande produtor de tradições na África construiu uma auto representação de si próprio que justificasse o seu domínio por meio da produção do sentido de ocupação e ordenação espacial. Isso foi possível a partir da criação de narrativas,

práticas e tradições inventadas que visavam justificar o poder estrangeiro através de rituais, uso de símbolos que representassem o poder e a superioridade dos brancos:

As experiências históricas efetivas demonstraram que o “imperialismo colonial” dispunha de mecanismos ideológicos que levavam as massas a se identificarem com o Estado e nações imperiais, conferindo justificação e reconhecendo legitimidade ao sistema político e social do seu país. Valia-se de mostras etnográficas, exposições universais e feiras mundiais, imensos rituais de massa em que o Ocidente se auto-representava glorificando uma missão civilizadora auto-atribuída (HERNANDEZ, 2008, pp. 93-94).

A literatura legou à África representações ligadas ao ‘primitivismo’, ‘selvageria’, ‘ausência de civilização’. É importante lembrar que no século XIX as sociedades africanas em sua maioria eram vistas como não produtoras de história devido a sua ausência de escrita (HEGEL, 1995, p. 174). A fabulação construída para sustentar e justificar o projeto imperial se assentou numa configuração histórica cheia de microdeterminações gerais e particulares que tentava abarcar todos os âmbitos, por isso era necessário a construção retórica do outro, nesse caso das populações autóctones: “A colonização também era um sistema de signos que diferentes atores não paravam de decifrar, cada um à sua maneira. Ela tinha suas formas de representar sua mitologia para si própria. Ela tinha palavras com as quais se autodesignava. Ela sabia se delegar para substitutos indígenas que a prologavam” (MBEMBE, 2019, p. 93).

Pode-se conjecturar que a coleta e compilação de tradições orais africanas pelos europeus também era uma das maneiras de demonstrar sua suposta superioridade racial e afirmação de poder, já que esse modelo cultural advém da tradição que corresponde ao ideal de progresso do Iluminismo. Ele está presente nos relatos de viajantes que evidenciam a construção da alteridade entre o ‘europeu’ e o ‘africano’ em que essa diferença é essencial no processo de justificação da invasão do território (MUNDIMBE, 2013, p. 38).

Essa retórica que o humanismo revolucionário francês construiu fez da raça um fator essencial na definição de cidadania, de forma que no século XIX houve uma popularização na ciência e na cultura de estereótipos raciais (MBEMBE, 2019, p. 68). No mundo imperial foi associativo ser branco-europeu-cidadão-civilizado e, por isso, a história a existir nesses espaços seria a da Europa, já que representava “a ponta avançada do espírito e era testemunha única da essência humana e particular do ser humano”. Aos europeus era imperativo estender isso ao mundo, pois, o passado era a prova de como eles construíram o tempo e podiam reproduzir os mesmos feitos na constituição da história universal (MBEMBE, 2019, p. 77).

Isso pode ser exemplificado a partir do não reconhecimento destes de sistemas de escrita alternativos ao alfabético, assim, estabeleceram um padrão de alfabetização mesmo conhecendo desde o século XVII a escrita chinesa. Hierarquizaram em estágios ‘evolutivos’ a chegada ao

grafocentrismo: “ausência de escrita/ escrita não alfabética/ escrita alfabética”, este último sendo tomado como o padrão e, não à toa a Europa estava nesse local o que revela a incapacidade de convivência com outros sistemas gráficos (GNERRE, 1991, p. 36).

O modelo estabelecido pelo paradigma iluminista contribuiu para o *status quo* que a escrita possui nas sociedades europeias e para o modelo de inteligibilidade a que a História devia servir. Logo, essa episteme não funciona para compreender a relação entre oral-escrito em África, pois, há séculos existe o conhecimento da grafia da literatura árabe (AMSELLE, 2017, p. 14). Ao contrário do que o paradigma iluminista defende, a presença de escolas corânicas que não suprimiu ou inferiorizou o lugar do oral, pelo contrário, reforçou-o:

Das crianças que saíam das escolas corânicas a maioria era capaz de recitar de cor o Corão inteiro, em árabe e no salmo desejado, sem entender o sentido do texto, o que demonstra a capacidade da memória africana.

Em todas essas escolas os princípios básicos da tradição africana não eram repudiados, mas, ao contrário, utilizados e explicados à luz da revelação corânica. Tierno Bokar, tradicionalista em assuntos africanos e islâmicos, tornou-se famoso pela intensa aplicação deste método educacional (BÂ, 2010, p. 205).

Observando livros que trazem essas narrativas na atualidade, ainda é perceptível o discurso que aponta para o ‘espírito de viajante do europeu’ de desbravador e conhecedor do continente, revelando assim permanências imperialistas:

Nasceu em Brest, na Bretanha (França) em 5 de abril de 1944. Adolescente, descobriu os setes mares e quase todos os continentes. Já se deixou mestiçar pelas cores do mundo.

Grande conhecedor do continente africano, que frequenta há mais de 25 anos, é autor de vários romances e narrativas que têm como cenário o Togo, Burkina Fasso, Níger, Guiné. Já publicou também uma antologia de contos da África Ocidental (PINGUILLY, 2005, p. 253).

Essa abordagem produz um repertório que simplifica a África em uma condição genérica e imutável advinda da biblioteca colonial, como o conceito de etnia que apareceu no campo das Ciências Sociais justamente no século XIX, estando atrelada as noções de povo, raça ou nação (POUTIGNAT, 2011, p. 33). Ele engessou “as sociedades africanas em um monopertencimento étnico ao separá-las das redes englobantes no interior em que estas se inscreviam na época pré-colonial e atualmente” (AMSELLE, 2017, p. 16):

O pensamento europeu sempre tendeu a abordar a identidade não em termos de pertencimento mútuo (copertencimento) a um mesmo mundo, mas antes na relação do mesmo com o mesmo, do surgimento do ser e da sua manifestação em seu ser primeiro, ou ainda, em seu próprio espelho. Em contrapartida interessa, compreender que, como consequência direta dessa lógica de autoficção, de autocontemplação e até mesmo de enclausuramento, o negro e a raça tem sido sinônimos no imaginário das sociedades europeias (MBEMBE, 2018, p. 12).

Devido a essas representações, muitas vezes os contos africanos são tomados de maneira reducionista, em que eles falariam de todo o continente, sendo necessário para sua análise identificar a qual grupo social pertencem. Essas tradições orais possuem traços ligados a

memória social de um lugar/grupo e, por isso trazem significações sobre a gênese do cosmo, códigos de conduta, explicações etiológicas. Esses aspectos das narrativas são apontados pelos compiladores europeus como importantes:

A África é um continente muito especial e, viajando por diferentes países teria sido impossível não tropeçar em contos e lendas escondidos em cada esquina. Neste livro recolhi alguns deles. Há desde os mais antigos e desconhecidos – como os de príncipes e princesas, que passaram dos avós aos netos através dos séculos sem serem escritos – até os mais modernos – como as fábulas de animais, que agradem tanto aos pequenos como os maiores (SOLER-PONT, 2009, p. 133).

Nessa zona de contato entre colonizador e colonizado que pressupõe relações assimétricas de poder é possível o processo de transculturação, já que os dominadores não controlam o que emana da cultura submetida (PRATT, 1999), porém é mais pertinente se aproximar dessas narrativas a partir de suas próprias estruturas ou os elementos que são possíveis de serem localizados nesses textos (GINZBURG, 2007, p. 53).

O fato dessas elocuções orais terem sido escritas por alóctones trazem várias questões na compreensão das narrativas, tendo em vista que esses sujeitos não estão inseridos nos contextos sociais e, portanto, podem não compreender os significados ou as palavras constituindo outros sentidos e outros paradigmas a partir da sua própria percepção (GNERRE, 1991, p. 102).

A passagem do oral ao escrito culmina numa redução de elocuções verbais, gestos, pausas e sinestésias próprias da performance que são utilizadas pelo narrador, além de também restringir o repertório de palavras utilizadas e, assim elabora uma/única versão que fica para a posteridade:

[...] se alguém expõe suas regras de arte por escrito e um outro vem depois, que aceita esse testemunho escrito como sendo a expressão sólida de uma doutrina valiosa, esse alguém seria tolo, não estendendo o aviso de Amón, e atribuiria maior valor as teorias escritas do que a um simples tópico para a rememoração do assunto tratado no escrito, não é assim? (PLATÃO, 2000, p. 122).

A objetividade é mais presente na narrativa se apresentar na forma escrita, assim, só resguardando e enquadrando um aspecto da tradição oral, entretanto essas fronteiras são muito fluidas e podem se interpenetrar: em cada uma delas existem subjetividades inerentes ao seu narrador, como os vocábulos nas línguas faladas a que a história pertence, já que não é possível encontrar uma equivalente ou com sentido aproximado.

Os contos africanos na literatura oral se organizam em ciclos de diferentes naturezas nos quais podem estar incluídos animais ou seres humanos como os personagens que conduzem a ação. A principal ideia defendida por Towa (2015) é que essas histórias ajudam a descobrir que o mundo é repleto de conflitos e questões que perpassam a existência durante a vida, assim, serviriam como instrumento de compreensão para solucioná-las.

As narrativas são marcadas sobretudo pelo uso da reflexão como forma de interpretação do mundo: “A promoção da inteligência humana à categoria de guia supremo e único no combate da vida e contrasta violentamente com as tradições semitas dominantes que, relembramos, identificam tamanha pretensão para o mal, para o pecado por excelência (TOWA, 2015, p. 39).

O uso da razão como forma de resolução para os problemas seria a melhor maneira para não se tornar submisso a outra pessoa, algo abominável nesses contextos, por isso é uma contraposição direta a tradição judaico-cristã que se baseia em revelações, milagres. Towa (2015, p. 40) aponta que nos ciclos sapienciais a presença do sobrenatural é a melhor forma de dominar outro ser/pessoa: “Em um conto *dagari*⁹⁰ (Alto Volta), a Lebre, em prantos, reclama, depois da morte do rei, a sucessão ao trono do augusto morto. Espanto. Nem um pouco perturbada, a Lebre acrescenta: ‘O rei está morto, mas sua alma está viva. Vamos ao seu túmulo. Tenho certeza de que ele manifestará ao meu favor’. Ele fez o esquilo falar, a corte foi convencida e a Lebre tornou-se rei”.

Na crença diante do acontecimento sobrenatural o que sobressai é a estupidez de quem resolve segui-lo, entretanto, esses personagens que usam do raciocínio para as resoluções de questões não são seres perfeitos, tendo comportamentos que podem ser repreendidos, mas são generosos e justos. Essa fórmula tem como objetivo mostrar que ninguém possui a completa sabedoria e/ou perfectibilidade, nem mesmo os deuses que são colocados ao lado dos sujeitos⁹¹, portanto, suscetíveis a erros:

Em outro conto coletado por Colardelle-Diasrras-Souba, vemos Aranha em conflito com Deus durante uma assembleia: “Deus defendia a ideia de que uma facada causava um mal maior que uma calúnia. Aranha defendia o contrário: “Ei, velho Deus, é verdade que facada machuca, mas não tanto quanto a calúnia?” A discussão ética, se prolongando sem conclusão, foi deixada de lado por eles. Uma noite, Aranha fez algo desagradável embaixo da árvore do Bom Deus. No dia seguinte, quando o sacrilégio foi descoberto, organizou-se uma reunião para saber quem era o culpado. Aranha, conseguiu convencer a assembleia de que o culpado não era ninguém a não ser o próprio Deus. Constrangido, este partiu para o mato, munido de uma faca para se matar. Aranha foi procurá-lo antes do gesto fatal e declarou à assembleia: “eu que fiz a travessura, não foi ele. Eu agi assim para provar a ele que calúnia causa um mal maior que uma facada (TOWA, 2015, pp. 44-45).

O pensamento tradicional africano busca resguardar que não há nada acima da inteligência e o seu uso é essencial para que os sujeitos julguem o que é bom ou ruim, não deixando essa resolução delegada a outrem. Também reconhece que não há perfeição ética e

90 Dagaaba, Dagabaa, Dagaba, Dagara, Dagaras, Dagarte, Dagarti, Dagartis, Dagate, Dagati, Lodagaa, Lodagaas. É um povo que vive no nordeste de Gana e Burkina Faso.

91 Geralmente os Deuses referidos nos contos são arquiancestrais, ou seja, podem ser pessoas que já existiram e se tornaram seres míticos. Essa discussão será feita no próximo capítulo com mais profundidade.

muito menos o monopólio da inteligência por parte de alguém, o que demonstra sempre a abertura ao diálogo e ao aprendizado. Essa consideração da imperfectibilidade é uma barreira ao pensamento dogmático e metafísico que justifique um poder:

O absoluto, os valores e as normas supremas, as verdades fundamentais não são as vontades e as ideias de um ser perfeito único, mas o resultado de um esforço coletivo, de uma busca e de uma reflexão orientadas em conjunto, pelo fato da existência de um ser perfeito e único não ser admitida. Desse modo, o pensamento africano tradicional descarta, a princípio, a possibilidade de uma revelação, de uma proclamação da verdade, dos valores, das normas feitas de uma vez por todas e que nos dispensaria de buscá-los por nós mesmos (TOWA, 2015, pp. 44-45).

Pode-se observar que os contos expressam a consciência histórica que os africanos possuem e os aponta como os produtores e agentes do processo, assim, o pensamento histórico é resultado de uma vida social que provém de períodos considerados imemoriais assentados na intratemporalidade:

O tempo africano tradicional engloba e integra a eternidade em todos os sentidos. As gerações passadas não estão perdidas para o tempo presente. A sua maneira, elas permanecem sempre contemporâneas e tão influentes, se não mais, quanto o eram durante a época em que viviam. Assim sendo, a causalidade atua em todas as direções: o passado sobre o presente e o presente sobre o futuro, não apenas pela interpretação dos fatos e o peso dos acontecimentos passados, mas por uma irrupção direta que pode se exercer em todos os sentidos (HAMA; KI-ZERBO, 2010, p. 24).

Essa matriz de produção histórica orienta que a casualidade está em todos os momentos: presente, passado e futuro, de forma que não é só pela decorrência dos acontecimentos (como uma espécie de processo contínuo e regular que produz a história) e nem como um processo de interpretação (na ideia de uma história como uma ‘mestra da vida), mas que está diretamente conectada no presente (HAMA; KI-ZERBO, 2010, p. 24), influenciando o núcleo social em que está, o que faz com que os africanos não se ‘descolem’ de suas referências no tempo. Os ancestrais são essenciais na compreensão dessa noção de história:

O sangue dos sacrifícios de hoje reconforta os ancestrais de ontem. E até agora, os africanos ainda exortam seus próximos a não negligenciarem as oferendas em nome dos parentes falecidos, pois os que nada recebem constituem a classe pobre desse mundo paralelo dos mortos e são obrigados a viver do auxílio dos privilegiados, que são objetos de generosos “sacrifícios” feitos em seu nome (HAMA; KI-ZERBO, 2010, p. 25).

As relações que envolvem os ancestrais estão em todos os níveis nas sociedades africanas, já que elas são constituídas pelos sujeitos enquanto ser natural e também como um ser social. O existir nessas duas esferas se configura ao vir-a-ser ancestral após a sua morte:

O corpo é constituinte do homem cujo significado social não pode ser negligenciado. Durante a existência visível é um elemento de referência histórica, sendo fator de individualização, de trabalho e de produção da sociedade quando serve de veículo para a tomada de consciência das funções sociais do sexo. Está ligado também aos processos iniciáticos, visando introduzir os indivíduos na sociedade de maneira ótima, como se verá. É ainda utilizado como elemento de reconstituição de certos modelos ancestrais ligados a explicação da realidade, permitindo a realização de danças e gestualísticas ancestrais, assim como a manifestação de máscaras e atores travestidos.

Porém a ampla dimensão social proposta pelo corpo, as características que o definem não possibilitam considerá-lo como elemento vital histórico do homem e capaz de ligá-lo decisivamente a sua configuração ancestral (LEITE, 2008, p. 39).

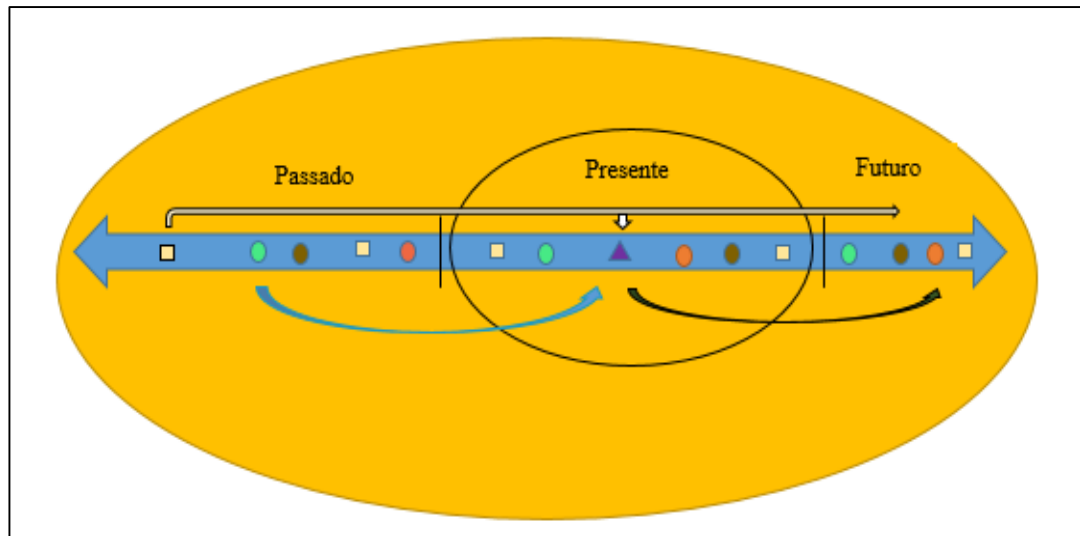
A concepção de ancestralidade está presente tanto no que se refere aos ancestrais de referência mítica em uma comunidade como os de família⁹², assim, assegura que todos os sujeitos são produtores da história seja em pequenas estruturas como as aldeias ou de grandes formas políticas com governos centralizados. Nestas últimas, a presença do chefe é essencial para compreender a coletividade já que ele encarna a sociedade que está a frente, configurando um tempo mítico que esse expressa em cosmogonias:

Essa concepção mítica e coletiva era tal que o tempo tornava-se um atributo da soberania dos líderes. O rei Shilluk era o depositário mortal de um poder imortal, já que totalizava em si próprio o tempo mítico (encarnando o herói fundador) e o tempo social considerado como fonte da vitalidade do grupo. Do mesmo modo, entre os Bafulero (Zaire oriental), os Bunyoro (Uganda) e os Mossi (Alto Volta), o chefe é o sustentáculo do tempo coletivo: “O Mwami está presente: o povo vive. O Mwami está ausente: o povo morre”. A morte do rei constitui uma ruptura do tempo que paralisa as atividades, a ordem social, toda expressão de vida, desde o riso até a agricultura e a união sexual dos animais e das pessoas. O interregno constitui um parêntese no tempo (HAMA; KI-ZERBO, 2010, pp. 25-26).

O social é essencial para matriz de produção do conhecimento histórico na África, já que é a partir dessa concepção de um tempo vivido que se reatualiza constantemente que eles podem elaborar o desenvolvimento de sua energia vital enquanto indivíduo. Ela traz consigo a intratemporalidade que se expressa no espírito, no nome enquanto o ser natural e o ser social a traz através da iniciação, processo fundamental para a permanência nessas comunidades, que leva ao conhecimento dos saberes e a prática dos ofícios que garantem a continuidade do grupo (LEITE, 2008).

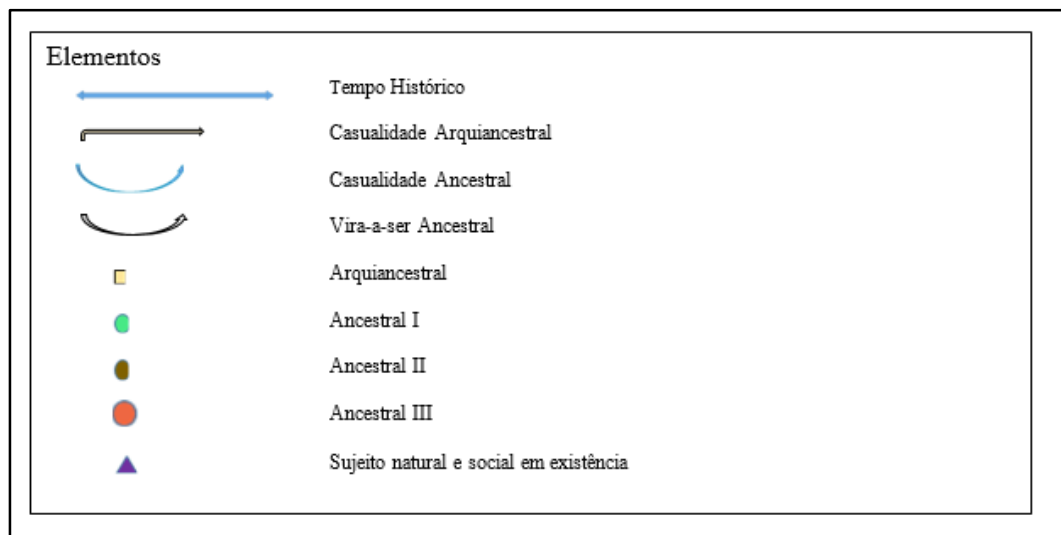
92 Os rituais de passagem após a morte de um sujeito preparam o pré-ancestral para o ‘mundo dos mortos’. A separação dos elementos vitais como o espírito, que encarna diferentes nomes e concepções a partir do grupo de se que fala, são determinados por fatores como a causa da morte, idade, sexo e, isso também determina os ritos funerários que configuram o pré-ancestral como arquiancestral ou ancestral de família. Em alguns grupos, os jogos adivinhatórios também são utilizados (LEITE, 2008).

Ilustração 02: A concepção de tempo histórico na África



Fonte: PEREIRA, Joyce Oliveira, 2020.

Legenda:



A Ilustração 02 está representando a relação que o Arquiancestral e os ancestrais exercem sobre um sujeito em relação ao tempo histórico nas sociedades africanas. Como demonstrado eles exercem sua relação de casualidade indireta ao longo do tempo e, o ponto de partida para isso é a morte. Assim, a perpetuação dessa casualidade se dá a partir da continuidade do grupo, no caso do arquiancestral e dos ancestrais.

O sujeito em existência carrega consigo essa genealogia no presente e no futuro fará parte do processo atuando na casualidade dentro dos tempos. Nessa perspectiva, há a afirmação da ideia de que a produção da história é feita por todos numa perspectiva macro ou micro. Os sujeitos podem referenciar dentro do processo histórico, este último sendo voltado para o ser

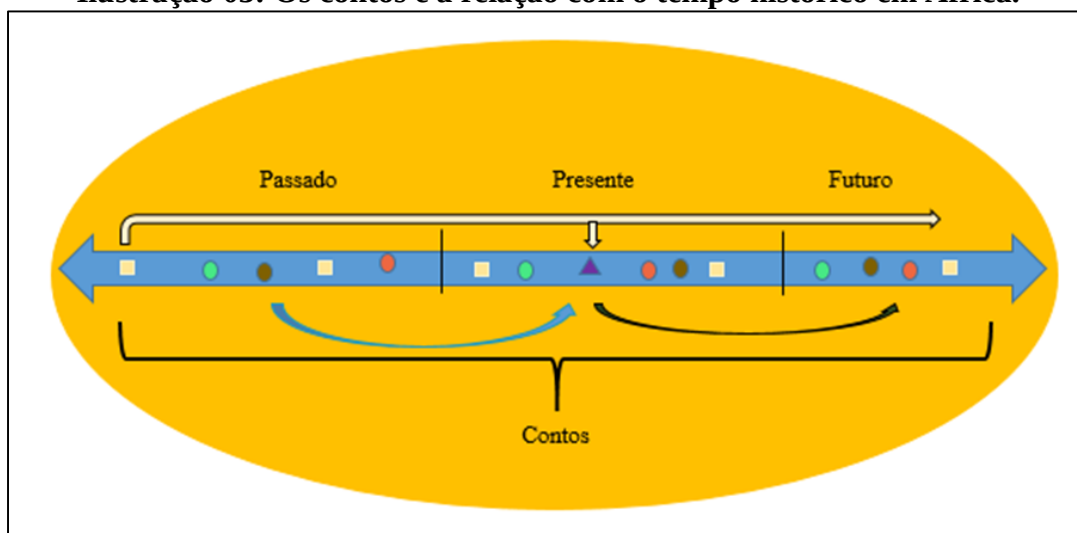
em sua perspectiva coletivizada e produzida através de um consenso com essa mesma característica.

Uma observação importante a se realizar é que a reta possui duas pontas justamente pela noção de consciência histórica que possuem que é determinada pelo grupo, podendo se configurar em narrativas que tratam de tempo imemoriais, sem começo determinado e também não possuem fim por estarem ligadas a continuidade da existência coletiva.

Os contos fazem parte da formação dos sujeitos como uma técnica de socialização, em que as histórias dos familiares e da comunidade são repassadas oralmente para as crianças: “configuram também fórmulas preparatórias para as audiências concedidas pelos sábios das comunidades ou para apreensão melhor dos futuros enquanto ensinamentos esotéricos, muitas vezes ministrados em linguagem simbólica, dispensados nas fases iniciáticas” (LEITE, 2008, pp. 77-78).

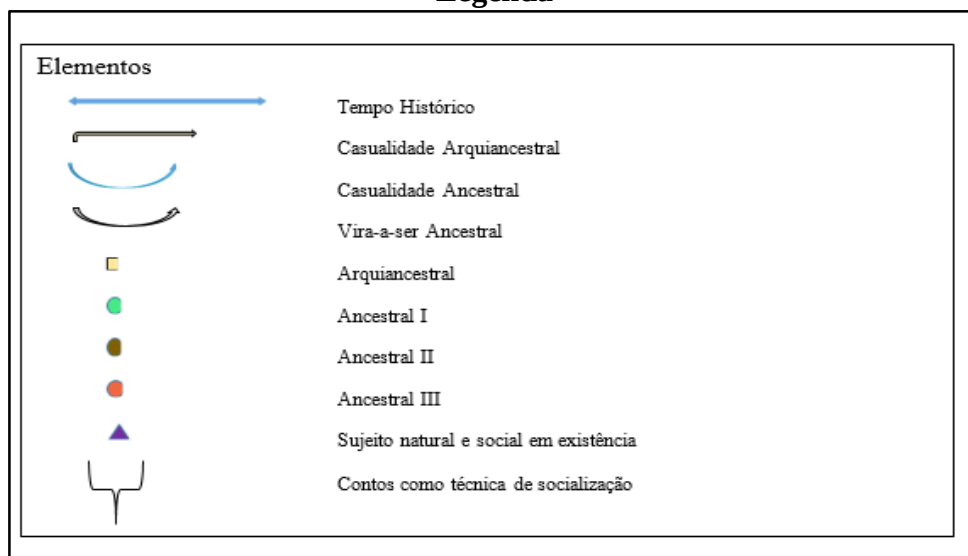
Essas narrativas são lugares de memória que reportam a espaços de experiências coletivas e o seu conteúdo pertencem a diferentes ciclos e, por isso determinam o espaço de socialização em que são narrados. Existem contos que são de domínio de todos os sujeitos das comunidades, como as cosmogonias sobre a natureza, os arquiancestrais, os grandes chefes, os sapienciais, mas, há outras narrativas que são de cunho privado sendo reservadas apenas aqueles que fazem parte do grupo dos iniciados e que executam certos tipos de ofícios.

Ilustração 03: Os contos e a relação com o tempo histórico em África.



Fonte: PEREIRA, Joyce Oliveira, 2020.

Legenda



A ilustração 03 demonstra que na relação entre o sujeito em vivência, arquiancestrais e ancestrais no tempo histórico, os contos são uma das práticas usadas na continuidade dessa matriz de conhecimento históricos, já que nas sociedades orais e gráficas africanas existem formas singulares de explicar modelos societários baseados em experiências sociais de diversas naturezas.

As suposições e elaborações que o pensamento europeu colonialista estruturou na biblioteca colonial alegavam um irracionalismo próprio dos ‘selvagens’, afirmando uma “visão coletiva do mundo, espontânea, irrefletida e implícita como afirmavam os etno-filósofos” era “um sistema de crenças a qual aderem consciente ou inconscientemente todos os africanos em geral, ou mais especificamente os membros de uma etnia particular ou sociedade africana” (NGOENHA, 1993, p. 90).

Essas narrativas sendo lidas apenas como mitos retiram a complexidade existente na compreensão elaborada pelos africanos sobre os ciclos a que os contos pertencem, bem como os seus usos sociais. O processo de inteligibilidade que as Ciências Humanas e Sociais tinham até a chegada à decolonidade nessas áreas era responsável por impossibilitar esse exercício de complexidade. Isso, muito evidente sobretudo no mundo ocidental que vive de (re)elaborações sobre o que é a África e suas populações.

Os contos africanos são elaborações que pertencem a um tempo histórico muitas vezes não determinado e, isso não é uma questão problemática na perspectiva de consciência histórica existente, já que a orientação é mediada pela presença dos arquiancestrais e ancestrais das linhagens, clãs ou famílias, porém, não significa que não é possível conjecturar a que tempo histórico eles pertencem: os ciclos podem fazer esse indicativo, assim como elementos textuais

presentes nas narrativas. Uma questão importante a ser ressaltada é que uma parte das narrativas que os sujeitos têm acesso, incluindo os que circulam no Ocidente, são de domínio amplo, pois existem ciclos e contos sagrados que são vedados aqueles que não fazem/pertencem/conseguem parte dos núcleos onde são socializados.

As fontes históricas usadas nesse trabalho são exemplos possíveis de narrativas que possuem uma socialização mais ampla dentro do contexto de origem e, por isso foram compiladas por autores estrangeiros. É sobre os métodos utilizados durante a operação historiográfica que qualificaram esses vestígios para a análise contextual que o próximo ponto vai se deter.

2.4 - Quem conta um conto, precisa de quais pontos? Uma metodologia exploratória

Nas compilações de contos trabalhadas nessa pesquisa são comuns a existência de dicionários de termos existentes nas narrativas. Estes são usados para explicar o léxico ou características da natureza, procurando estabelecer entendimento desses contextos. A exemplo – “Gangaongo: É o grande tantã (tambor) dos mossis, de Burkina Fasso. Mede dois metros de comprimento por um de diâmetro (PINGUILLY, 2005, p. 20).

O modo de organização dos contos segue uma ordem específica a cada publicação, onde os autores privilegiam as narrativas que falam sobre príncipes, reis, princesas, animais e aspectos sócio culturais. Nas duas fontes utilizadas nessa pesquisa temos a seguinte divisão:

Tabela 01: Divisão de contos (1).

SOLER-PONT, Anna. O príncipe Companhia das Letras, 2009.	Medroso e outros contos africanos. São Paulo
Contos de Princesas e Príncipes	“Os dois reis de Gondar (Etiópia)” “Nyalgondho e a princesa perdida do lago Vitória (Quênia)” “A princesa, o fogo e a chuva (Gana e outros países da África Ocidental)”. “O príncipe medroso (Somália, Etiópia e outros países da África Ocidental)”
Fábulas de Animais	“O sonho da tartaruga (conto banto de Camarões e outros países)” “O tambor mágico da rã (Uganda e Quênia)” “Como Anansi se transformou numa aranha (Senegal e outros países da África Ocidental)” “Por que a aranha vive nos tetos (Senegal e outros países da África Ocidental)”

	“Como o leopardo conseguiu as manchas na pele (Serra Leoa)” “Por que o leopardo nunca esconde as garras (Zimbábue)” “A lebre e o gênio da selva (Gana e outros países da África Ocidental)” “O crocodilo e o macaco (Quênia)” “O vento e a tartaruga (senúfo, Costa do Marfim)” “As hienas e o chacal (Djibuti)” “Laika, o caranguejo que sonhava demais (ilha de Zanzibar, Tanzânia)”
Mitos de criação da Natureza, lendas e aventuras	“A criação do universo (iorubá, Nigéria)” “Como o mundo foi criado a partir de uma gota de leite (Mali)” “As brigas entre o Sol e Lua (Costa do Marfim, Gana, Togo)” “Como apareceu a escuridão (Serra Leoa)” “O espírito do Grande Baobá (Zimbábue)” “O cruzeiro do Sul (zulu, África do Sul)” “A lenda do café (Etiópia)” “A armadilha dos ecos (nuba, Sudão)” “Dju-Dju e o pescador (mandinga, Senegal e Gâmbia)” “O escravo e o fogo da amizade que o libertou (Etiópia)”.

Fonte: PEREIRA, Joyce Oliveira, 2019.

A tabela foi elaborada a partir do sumário presente na obra *Príncipe medroso de outros contos africanos* no qual é bem nítida a didatização elaborada pela editora no sentido de fornecer um sentido a leitura das narrativas. Essa divisão se baseia tanto na presença de personagens nas histórias como a realza e os animais, mas nesses casos não respeita o conteúdo a que as narrativas se referem, pois, o conto “A princesa, o fogo e a chuva” é um conto etiológico, bem como “Dju-Dju e o pescador” que falam sobre a relação dos sujeitos com o mágico religioso, logo não pertencem à categoria de “aventura”.

Ainda não há uma familiarização com contos africanos no Brasil e, devido a isso a elaboração de compilações não leva em conta o significado social das narrativas em seus contextos de origem, o que apela para uma folclorização destas. No caso do livro de Yves Pinguilly, têm-se:

Tabela 02: Divisão de contos (2).

PINGUILLY, Yves. **Contos e lendas de África**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

“Abdu, o cego e o crocodilo (Uolof, Senegal)”
 “Noz-de cola (Senufo, Costa do Marfim)”
 “O vento, a hiena e a tartaruga (Senufo, Costa do Marfim)”
 “Como, na beira do Níger, nasceu Segu, cidade dos carités e das acácias (Bambara, Mali)”
 “Por que o leopardo tem a pele pintada (Kanye, Togo)”
 “Andjau no país das mulheres (Kabye, Togo)”
 “Por que os animais selvagens vivem nas selvas? (Kabye, Togo)”
 “O verdadeiro falso motivo da partida do Moogho Naba de Uagadugu (mossi, Burkina Faso)”
 “O dia da cerveja de milhete (Sara, Chade)”
 “Elefante antes, elefante outra vez (Sara, Chade)”
 “Uma é assim, a outra é assado (Sara, Chade)”
 “As duas moças bonitas como melancias (Sara, Chade)”
 “A moça que pegou a serpente (Sara, Chade) ”
 “As duas irmãs (Hutu, Ruanda)”
 “A hiena que queria um marido (Tutsi, Ruanda)”
 “O caçador mais forte que o leão que engole a tempestade (Tutsi, Ruanda) ”
 “Buti de Djibuti (Somali, Djibuti)”.

Fonte: PEREIRA, Joyce Oliveira, 2019.

O autor ou a editora dessa compilação optou pela não divisão temática em blocos específicos para a leitura, mas agruparam contos de regiões próximas, o que pode possibilitar uma leitura mais aberta e menos inclinada a estruturas já conhecidas de contos e lendas. Em todas as narrativas existem as referências as quais sociedades pertencem, sendo possível apontar sua superfície social. Os temas também versam para além de contos etiológicos, abordam motes como o duplo, no conto “Elefante antes, elefante outra vez”, hábitos sociais em “Noz-de-Cola” e, sujeitos históricos como no caso de “O verdadeiro falso motivo da partida do Moogho Naba de Uagadugu”, o que aponta uma impressão de acesso mais denso a esses contextos.

Em alguns contos utiliza-se o chamado “começo do começo”, que é a contextualização inicial da história usada na performance do narrador, ficando visível elementos da experiência social que situam o sujeito que está lendo, podendo ser uma marca de oralidade:

“Wadgo ra yaes beoogo
 B bas tu beog wa a tooré”
 Uagadugu, não tenha medo do futuro
 Deixe o futuro por si mesmo
 Terra vermelha
 Pés de milhete branco
 Pés de milhete verde

Terra vermelha até quando os quatro horizontes
 [do reino
 Vermelha ao sul do sul da cidade de Tenkodogo
 Vermelha ao norte do norte de Uaihguya
 Vermelha até a própria Uagadugu
 Por toda parte o milhete busca
 Sem dúvida trezentas e trinta três vezes
 O ponto central do céu (PINGUILLY, 2005, pp. 115-116).

Essas tradições orais e os contos são representações de sociedades com um *self* diferenciado dos referenciais judaico cristão, sendo assim, lugares de memórias de grupos sociais e para o historiador são fontes que podem ser utilizadas na pesquisa histórica. Os critérios metodológicos utilizados para essa investigação devem corresponder as necessidades das fontes sendo imperativo compreender a linguagem que elas possuem (GINZBURG, 2007, p. 75)

O conto para ser analisado neste trabalho deve: 1º: Pertencer a região da África Ocidental, posto que o continente é vasto e não seria possível abarcar toda experiência social de narrativas advindas de locais distantes; 2º: Ser possível identificar a que grupo pertence, devido a importância de conhecimento da superfície social a que ela provém, portanto, os sentidos que lá possuem.

Nessa operação historiográfica é preciso identificar os grupos sociais de onde provém, só assim, compreende-se organização desse mundo enquanto uma experiência social que se concretiza na presença dos ancestrais, a influência na memória, o funcionamento da oralidade na existência dos sujeitos em coletividade, se há presença de escrita e como ela é, pensando numa forma de supressão ou reificação dessas narrativas.

Partindo desses critérios, foram selecionados seis contos a serem contextualizados por possuírem características importantes que foram discutidas nesse capítulo que sustentam a continuidade da memória e da história:

Tabela 03: Classificação de contos a serem contextualizados

Principal característica do Conto	Título	Etnônimo
Genealogia	“O verdadeiro falso motivo da partida do Moogho Naba de Uagadugu”	Mossis

Poder da palavra	“Abdu, o cego e o crocodilo”	Uolofs
Territorialidade	“Como, na beira do Níger, nasceu Segu, cidade dos carités e das acácias”	Bambaras
Cosmogonia	“A criação do universo” “Como o mundo foi criado a partir de uma gota de leite”	Iorubás Mandigas

Fonte: PEREIRA, Joyce Oliveira, 2019.

Dos contos acima selecionados existem características comuns a eles que demarcam a sua passagem do oral para o escrito, como a presença do discurso direto em todos eles, menos na narrativa “Como o mundo foi criado a partir de uma gota de leite” que foi escrito em discurso indireto. No tocante a introdução poucos têm o ‘começo do começo’ que é uma marca da oralidade africana, em sua maioria são iniciados com um marcador de tempo distante, a exemplo: “Quando não existia nada como conhecemos hoje (SOLER-PONT, 2009, p. 93)”, algo semelhante ao recurso do “era uma vez” existente nos contos europeus. As exceções são as narrativas “O verdadeiro falso motivo da partida do Moogho Naba de Uagadugu” e “Como, na beira do Níger, nasceu Segu, cidade dos carités e das acácias” que possuem poemas orais introdutórios a história e, no caso da primeira há o uso do bilinguismo em um trecho por estar escrito em mooré.

A fala do narrador é sempre bem marcada nos diálogos, bem como há o uso de palavras em línguas originárias ao longo do texto e que não são autoexplicativas pelo contexto. Para tal, o glossário é utilizado como um recurso e quanto ao final, possuem conclusões explicativas do que essas narrativas representam em seus grupos sociais e territoriais.

Já do ponto de vista metodológico, utiliza-se a categoria de representação que visa investigar as formas pelas quais os sujeitos constroem um sentido para os fatos históricos. Serão analisados como nos contos estão presentes elementos que correspondem a construção feita pelos autores anônimos das narrativas - os africanos (CHARTIER, 1991).

É necessário deixar que as ‘as fontes falem’ a partir de sua própria matriz de construção. O historiador pode interrogar através de categorias de análise cunhadas a partir do diálogo com estas e a historiografia: no caso dessa investigação se utilizou a literatura especializada para compreensão do processo da historialidade em contextos da África Ocidental e elementos que se ‘sobressaiam’ nas narrativas. Também é preciso uma base antropológica na leitura e análise

desses contos para compreender os atos de linguagem e seu uso no contexto de onde provém (TRIGO, 1985).

2.4.1 – Formação docente, ensino antirracista e contos africanos

O procedimento teórico-metodológico apresentado permite aos professores da educação básica a elaboração de categorias a partir de suas observações dos contos que possam vir usar em sala de aula como um recurso didático, mas observando-se que esses elementos têm que estar em pleno entendimento para ele (o professor) e para os alunos.

O uso da literatura oral como uma fonte histórica pode ser realizado a partir de alguns questionamentos: como os contos podem se tornar uma fonte para o estudo das sociedades africanas? É possível encontrar sua lógica de compreensão? Quem são os sujeitos históricos dessas narrativas?

Esse exercício de conhecimento e apropriação de outras formas de conceber o mundo (longe de metanarrativas) é essencial na formação de sujeitos humanizados e abertos ao reconhecimento de identidades plurais e o reconhecimento de demandas históricas. Essa prática de ensino-aprendizagem está conectada a uma perspectiva pós-colonial que contribui para a construção de uma pluralidade no ambiente escolar.

Se os contos podem ser usados como um recurso didático no ensino de história é importante discorrer sob quais formas podem ser aplicados, já que o saber escolar é diferente do acadêmico: “O conhecimento histórico escolar, comparado ao historiográfico, produz-se por intermédio da aquisição de conceitos, informações - acrescenta o autor francês Henri Moniot – valores especialmente cívicos, que se relacionam a noção de cidadania” (BITTENCOURT, 2008, p. 195).

Esse debate pode ser problemático para o professor da educação básica, pois a constituição da História enquanto ciência e a profissionalização do historiador enquanto pesquisador afastaram o saber acadêmico do saber escolar, o que ocasiona uma dificuldade na operacionalização de conceitos que possam ser úteis na prática docente. Essas ‘lacunas’ existem e são visivelmente apresentadas quando se trabalham conteúdos que não eram/são abordados nos cursos de graduação em História:

Os cursos de formação desenvolvem um currículo formal com conteúdo e atividades de estágios distantes da realidade escolar, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar. Essa realidade dificulta a gestação de uma nova identidade profissional dos docentes (PIMENTA, 1999, p. 16) na etapa

em que o desenvolvimento inicial deve habilitar e colaborar para que esses futuros docentes sejam capazes de exercer a prática da atividade e que forme cidadãos.

Ensinar é uma contribuição ao processo de humanização dos discentes e espera-se que as licenciaturas desenvolvam profissionais com conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente a construção de seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 1999, p. 18).

Um desses campos afetados na formação de professores são os estudos africanos, como apresentado no capítulo um, e essa defasagem docente de arcabouço teórico foi sempre denunciada pelos afrodescendentes como parte do racismo estrutural existente no Brasil:

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade (MUNANGA, 2005, p. 15).

Nas últimas duas décadas o Estado Brasileiro teve uma nova postura perante os povos que historicamente foram violentados e, com isso abriu oportunidades oficiais de pesquisa, extensão nas universidades públicas que tiveram um impacto no ensino, sobretudo com a lei 10.639/03 e as ações da SEPPIR na promoção da educação para as relações étnico-raciais. Esse processo foi essencial na afirmação da identidade negra que possui sua imagem deformada devido à violência da escravidão e ao racismo a que essa população foi imposta: “A falta de referenciais negros na história da formação da humanidade e, sobretudo, na formação do povo brasileiro, dificulta o trabalho da reconstrução da identidade negra (CAMPOS; DURANS, 2019, p. 74).

O trabalho dessas contranarrativas é imprescindível para a afirmação da democracia, pois nos ambientes escolares impera o racismo sobre os corpos negros em todas as manifestações materiais da presença africana confirmando que a sociedade brasileira é racista:

As experiências do negro em relação ao cabelo começam muito cedo. Mas engana-se quem pensa que tal processo inicia-se com o uso de produtos químicos ou com o alisamento do cabelo com pente ou ferro quente. As meninas negras, durante a infância, são submetidas a verdadeiros rituais de manipulação do cabelo, realizados pela mãe, tia, irmã mais velha ou pelo adulto mais próximo. As tranças são as primeiras técnicas utilizadas. Porém, nem sempre elas são eleitas pela então criança negra – hoje, uma mulher adulta – como o penteado preferido da infância (GOMES, 2002, p. 43).

O cabelo é um desses elementos que pode ser evocado, mas existem outros diversos que apontam para a violência escravista que ainda está na sociedade e que pode ser acionada a qualquer momento, como uma forma de diminuir o outro em uma outridade. Grada Kilomba (2019, p. 37) analisa essa questão dentro do racismo cotidiano como um dos tentáculos do colonialismo em que “o sujeito negro torna-se não apenas a/o ‘Outro/a’ – o diferente, em relação ao qual o ‘eu’ da pessoa branca é medido -, mas também uma ‘Outridade’ - a personificação de aspectos repressores do ‘eu’ do sujeito branco. Em outras palavras, nós nos tornamos a representação mental daquilo com que o sujeito branco não quer se parecer”.

A escola sendo um dos espaços primeiros em que o racismo se apresenta as crianças afrodescendentes, é uma das principais instituições no combate a ele, através de práticas pedagógicas que retomem/reafirmem a representação social negra na história do Brasil numa reflexão histórica sobre esses sujeitos como seres sociais e não essencializados. Sobre isso, Macamo (2002, p. 13) discorre que “nós somos, as nossas sociedades são, a nossa reflexão é produto da nossa relação ambígua com a modernidade”, ou seja, longe de essencialismos, reducionismos, mas que reflita dinâmicas do verosímil.

Para que isso acontecesse foram precisos os esforços coletivos do Movimento Negro (em suas diversas ações e associações), Governo (em seus entes federados) e da sociedade civil, entretanto, existem problemas que esbarram na resistência de professores, bem como da formação continuada ministrada que reforçam a pedagogia do evento, ou seja, o tratamento ocasional desses conteúdos (BAKKE, 2011, p. 101) e, às vezes em perspectivas que reafirmam estereótipos.

A Literatura pode ser um dos recursos didáticos utilizados já que permite um conhecimento que vem a partir da realidade em que o texto foi elaborado (BLANCH, 2013, p. 36) e, por isso consegue ‘unir’ dois tempos que estão distantes, passado e presente, num terceiro tempo que é psicológico do sujeito que faz a leitura. Então, os contos africanos têm na sua tessitura aspectos sócio-históricos que podem ser identificados através de uma leitura a contrapêlo e, assim podem ser utilizados no ensino de história da África.

Essa operação historiográfica deve ser conduzida a partir de elementos que se evidenciam nas narrativas e que sejam passíveis de contextualização, a partir de matrizes de conhecimento africanas e/ou africanistas atentando-se para os repertórios discursivos que estão em torno dos contos, principalmente dos que foram compilados por alóctones, como é o caso das fontes deste trabalho. Longe de serem retratos cristalizados das sociedades africanas, estão eivados de discontinuidades, que são próprias do contexto original, mas que aos olhos ocidentais podem ser lidos como narrativas lineares.

Esse trabalho de contextualização dos contos deve ser guiado a partir das próprias fontes e dos indícios contidos nelas, tendo a cautela de não os tomar como verdades absolutas, mas representações do real, que podem ser utilizadas pelos docentes em sala de aula quebrando os marcos de temporalidades, espaços de experiência e horizontes de expectativas contidos nos livros didáticos. O capítulo seguinte apresenta essa análise dos contos e a construção do manual didático com as orientações teóricas, metodológicas e didáticas para os professores de história do ensino fundamental anos finais.

CAPÍTULO 3 - QUANDO LEÕES CONTAM HISTÓRIAS: os contos como recurso didático para o ensino de história africana

Pouco vale este romance, porque é escrito por uma mulher, e mulher brasileira, de educação acanhada e sem o trato e conversação dos homens ilustrados (REIS, 1988).

Nos capítulos anteriores os debates giraram em torno de questões que se referiam a como o Ocidente visualiza e constrói a África, sobretudo no que tange as suas populações e com isso fica evidente um reducionismo a que elas foram submetidas por meio de um filtro grafocêntrico e eurocentrado que aprisionou formas polifônicas.

Essa perspectiva se auto reproduz em diferentes formas e os bancos escolares podem ser a principal saída para a construção de uma sociedade antirracista e com uma visão mais verossímil das dinâmicas e complexidades em que a África e os africanos estão envolvidos ao longo das temporalidades. Os contos podem ser um recurso didático utilizado pelo docente nessa abordagem decolonial, no entanto, como apresentado anteriormente essas narrativas não são em si relatos fidedignos do que aconteceu.

Bloch (2001, p. 75) aponta que o passado é um dado que não pode ser modificado, mas, a leitura sobre ele pode mudar devido aos vestígios que os historiadores utilizam nesse processo de reconstituição. Essa só pode ser realizada através do que lhe é fornecido pelas fontes históricas e, assim o historiador constrói sua narrativa com base na materialidade da experiência social assentando o discurso da História como verdadeiro (CHARTIER, 2009, p. 11).

Esses vestígios são produzidos pelos sujeitos históricos enquanto vivos e o historiador os toma de outra maneira, mudando seu estatuto através da seleção, transcrição e recortes que são operados para a produção de uma visão social necessária à operação historiográfica (CERTEAU, 2013, pp. 51-52). Nessa perspectiva existe uma distância entre tempo em que o historiador produz sua escrita e o período a que o indício pertence (passado) de tal modo, que a ligação entre esses dois espaços temporais ocorre através de uma relação de reciprocidade mediada pela narrativa (BARROS, 2013).

A reflexão sobre essa brecha entre o passado tal como ele teria sido e a explicação histórica que o sustenta (CHARTIER, 2009, p. 12) foi essencial na produção do conhecimento histórico que fizesse ver as formas como os sujeitos históricos produziam o mundo e quais as condições que sustentavam essas sociedades (CHARTIER, 2009, p. 31).

Essas significações atribuídas pelos sujeitos aos fenômenos, gestos ou condutas de qualquer natureza (política, econômica, social) são responsáveis pela configuração que elas possuem nos contextos de onde provém, inclusive os textos. Estes não existem fora das vozes, objetos que os transmitem, assim como as formas em que são ouvidos, lidos ou vistos e fazem parte da construção de suas redes de significados (CHARTIER, 2009, p. 37).

A realidade do social não é construída fora dessa, mas a partir de construções simbólicas e linguísticas que se situam dentro de uma ordem discursiva reafirmando interesses sociais (CHARTIER, 2009, pp. 47-48). As representações trazem em si objetivos e posições que descrevem as sociedades tal como os sujeitos pensam que ela é/era ou como gostariam que ela fosse (CHARTIER, 2002, p. 19).

Essas representações podem ser múltiplas devido aos embates existentes entre os grupos sociais para a construção dessas significações (seja de forma coletiva ou individual) que serão ocupadas nas narrativas tidas como oficiais/públicas, os alicerces da fabricação do cotidiano e das identidades (CHARTIER, 2002, p. 23).

Os contos africanos trabalhado nesse capítulo estão inseridos nessas relações de produção pela sua própria dinâmica nas sociedades de origem, já que o percurso da oralidade ao longo das temporalidades permite a mudança ou a reafirmação de representações que os grupos sociais mantêm para sua própria coesão, bem como são produzidos a partir do momento em que são escritos por alóctones e compilados em livros.

O processo de fabricação simbólica e linguística dessas narrativas correspondem as necessidades sociais referentes a cada grupo onde elas circulam: na África possuem o papel de representar o grupo social através de ciclos (que podem ser diversos) e no mundo Ocidental são representados como uma literatura ‘exótica’, sendo consoante aos repertórios sociais de leitura no quais são inseridos.

Muitas das significações existentes nos contos são inviabilizados pelos repertórios discursivos existentes sobre África no Ocidente, pois, são reduzidos a narrações tidas como intemporais, incognoscíveis, fantásticas e não dotadas de aspectos históricos. Entretanto, não se deve categorizar que essas narrativas em contextos autóctones possuem um ‘estado ideal’ ou que seja possível encontrar traços de um passado ideal e cristalizado sem elaborações simbólicas envolvidas nessa tessitura. Como Chartier (2002, p. 78) apresenta:

Os objectos históricos, quaisquer que sejam, não são «objectos naturais» em que apenas variam as modalidades históricas de existência. Não existem objectos históricos fora das práticas, móveis, que os constituem, e por isso não há zonas de discurso ou de realidade definidas de uma vez por todas, delimitadas de maneira fixa e detectáveis em cada situação histórica: «as coisas não são mais do que as

objetivações de práticas determinadas, cujas determinações são necessárias trazer à luz do dia».

Os contos africanos formulados a partir de processos individuais e coletivos representam locais de memória social que podem ser conhecidos em certas ocasiões específicas podendo ser de domínio público ou não. Nesse último caso, fazem parte de narrativas iniciáticas que são ‘acessadas’ apenas por aqueles que possuem o direito ou conseguem adquiri-lo (LEITE, 2008). As representações construídas nesses processos sociais buscam reafirmar o grupo social, seja em relação à sua concepção cosmogônica, o papel dos chefes dentro da história da comunidade, bem como apontam elementos relativos as atividades econômicas.

Esse processo de leitura deve estar atrelado ao conhecimento da história dos grupos através dos princípios de diferença identitária elaborada pelos africanos, no caso, na formulação dos etnômios que seguem também a lógica das temporalidades e, portanto, são um produto elaborado a partir das disputas de representação social dos grupos que estavam em contato seja por relações econômicas, religiosas, conflitos militares, formas de associação entre outros arranjos (AMSELLE, 2017).

Os repertórios de leitura dos contos em sua circulação no Ocidente não permitem o acesso de uma forma ‘integral’ aos vestígios contidos neles, podendo ser tomados pelo historiador ou pelo docente como aspectos sociais a serem trabalhados no conhecimento das sociedades africanas que se ressaltam no processo de leitura a contrapelo. Esse processo de análise fica mais evidente nos próximos tópicos em que foi realizada a contextualização das narrativas: a princípio se apresenta o texto em sua forma integral contida nas compilações e, logo a seguir de cada um está a análise historiográfica deles.

3.1 Abdu, o cego e o crocodilo (uolof, Senegal)

Um dia Abdu preparou uma armadilha na beira do rio para pegar um crocodilo. Que sorte! Pegou um logo em seguida! Mas em vez de levar a presa para o terreiro da sua concessão, resolveu fazer uma senhora marotagem. Catou uma pedra bem grande e arrebentou a cabeça do crocodilo. Depois escondeu o bicho num arbusto. Feito isso, voltou tranquilamente para casa. Abdu esperou um tempinho e foi convencer o chefe da aldeia a organizar uma caçada de crocodilos e propôs:

- Quem chegar primeiro com um crocodilo morto ganha uma gorda recompensa.

O chefe pensou um pouco e respondeu:

- Abdu, gostei da ideia! Vamos organizar logo essa caçada!

Naquela mesma tarde, os homens saíram para caçar crocodilo. Abdu, sabia que eles praticamente não tinham chance de pegar um antes dele. Voltou correndo para sua cabana, enquanto os caçadores se espalhavam pela beira do rio, com arcos e flechas envenenadas. Abdu sabia que eles voltariam praticamente com as mãos abanando. Estava feliz da vida com a situação; Ele seria o único a trazer um crocodilo! Estava tão feliz que correu para a casa da sua doce amada para lhe contar o segredo. A bela Fatu compreenderia a alegria dele. Encontrou Fatu na soleira de casa. A moça ouviu tudo. Abdu contou como havia matado o crocodilo, onde tinha escondido, que dali a pouco iria buscá-lo e como seria o primeiro, ele é que ganharia o prêmio. Enquanto Abdu com o rosto iluminado de contentamento revelara sua molecagem a bela amada, um cego passou em silêncio e ouviu a história toda.

“Dessa vez eu pego esse espertalhão”, disse consigo mesmo o ceguinho que foi direto para o lugar que Abdu tinha escondido o crocodilo. Chegando lá, deixou-se cair no barro. Sujou de propósito a roupa e aguardou perto do crocodilo morto desde a manhã.

Nesse meio tempo, Abdu voltou para casa vestiu seu lindo bubu azul finamente bordado e passou de novo pela casa de Fatu.

- Está na hora – Disse a namorada. A caçada já começou, vou capturar meu crocodilo!

E partiu rindo sozinho na direção do rio, com um enorme bastão na mão. As mulheres que cruzaram com ele se espantaram ao vê-lo tão bem vestido assim, enquanto todos os homens estavam quase nus na beira do rio com suas flechas e zagaiais.

Abdu explicava a elas:

- Sou tão bom caçador, que vou matar um crocodilo com a maior facilidade e nem vou me sujar! Não tenham dúvida, eu é que vou ganhar a competição!

Nenhum dos caçadores da aldeia tinha conseguido caçar crocodilo algum, quando Abdu chegou no lugar onde tinha escondido sua caça de manhã. Deu com o ceguinho, sentado junto do arbusto. Sem se perturbar, Abdu pegou sua caça e disse ao ceguinho:

- Acabo de matar um crocodilo.

O cego lhe pediu licença para avaliar o peso e o tamanho do bicho. Abdu concordou e colocou o bicho nos ombros do cego. Este deixou o crocodilo cair no barro, e então pôs de novo nos ombros bichão todo enlameado. Abdu que agora começava a ficar com pressa, pediu-lhe para devolver o fardo. Mas este, de repente, pôs-se a berrar, pedindo socorro! Abdu entendeu na hora que o ceguinho queria lhe pregar uma peça.

Os outros caçadores chegaram correndo. Abdu quis explicar a situação.

- Chega de conversa! Chega de mentira – responderam os caçadores, que já tinham sido vítimas das malandragens de Abdu mais de uma vez.

Como Abdu continuava a protestar, os caçadores decidiram que cabia ao chefe resolver o assunto.

Foram para a casa do chefe, que todos respeitavam. Lá primeiro um, depois o outro disseram ter matado o crocodilo.

O chefe, que os ouviu e observou atentamente, declarou:

- Abdu mentiu muitas vezes para a gente. Está sempre querendo nos tapear. Sempre quer ser mais esperto que os outros. É um vigarista, um impostor. Como Abdu tão bem vestido com seu lindo bubu bordado pode dizer que está voltando da caça? Olhem só para o ceguinho. Está tão enlameado quanto o crocodilo. Com certeza foi ele que matou o bicho.

Abdu não pode dizer nada. E o que diria diante daquele raciocínio tão lógico do chefe?

Foi-se embora cabisbaixo. O ceguinho recebeu o prêmio prometido.

É verdade que todo espertalhão sempre acaba encontrando outro mais esperto que ele.

3.1.1 Em terra de cego, quem o ouve, é lei

O Uolof⁹³ é mais do que um grupo social, a princípio se refere a uma língua falada por milhões de africanos de locais diferentes, isso ocorreu devido ao fluxo migratório existente no continente e para fora dele ao longo de sua história. A circulação desse idioma foi muito além do seu contexto geográfico original sendo falado, sobretudo no Senegal e na Gâmbia pelos peul⁹⁴ e os sereres⁹⁵ (DIAGNE, 2010, p. 255).

A zona da baixa Casamância⁹⁶ é o local onde que há indícios de povoação dos grupos que vieram a ser conhecidos atualmente como uolofs que habitaram sobretudo regiões litorâneas (ANDAH, 2010, p. 637). Eles estiveram sob a influência do Império do Mali⁹⁷ até por volta do século XIV quando o rei Andiadiane Andianke⁹⁸ conseguiu se impor perante os wolofs e os sereres se tornando o primeiro burba⁹⁹ e, acabou formando uma confederação:

93 Wolofs, Uolofe, uólofe, ouolof, uolofo, diolof, jalofos, jolof.

94 Péules, fulas, fulânis.

95 Habitam o atual Senegal entre o rio Ferlo e Thiès. Podem ter origem em faraós egípcios e, no século XI fugindo do processo de desertificação e da expansão islâmica se estabeleceram junto aos wolofs, no qual fundaram o reino de Walo (LOPES, 2011, p. 275).

96 Conhecida também como Casamanca, em francês Casamance é uma região do Senegal entre o Sul da Gâmbia e ao norte da Guiné-Bissau cortada pelo rio Casamância. Ver Mapa 01 no Anexo.

97 Fundado pelo líder mítico Sundjata Keita no século XIII (1235) foi um dos maiores do Saara Ocidental onde hoje são os países do Mali, Serra Leoa, Senegal e Guiné na região do Manden. Devido às revoltas internas e por invasões de seus povos por começou a dar sinal de declínio por volta do século XVI.

98 Também chamado Ndyadyane Ndyaye, Ndiadiane Ndiaye, Njaajaan Njaay ou Njajaan Njaay em serere na Senegâmbia, Njajan Njie em inglês na Gâmbia, Ahmad Abou Bakr Ibn Omar ou Ahmadou Ibn Aboubakar entre os wolofs. É o arquiancestral dos wolofs e teria sido o rei do Diolof em 1360.

99 Título dado ao rei dos uolofs.

O império constituiu-se de cinco reinos: o Jalofo propriamente dito, com sua capital, onde vivia e mandava o burba, a uns trezentos quilômetros do Atlântico, e o Ualo, o Caior, o Baol e o Sine, todos ao longo da costa. Os quatro primeiros eram formados predominantemente por populações da etnia jalofa; o quinto, por sereres. Mais tarde, a eles acrescentaram-se novos domínios. Na metade do Quatrocentos, o burba assenhoreou-se dos pequenos estados mandingas da margem esquerda do Gâmbia e, uns cinquenta anos depois, o rei de Sine unificou sob seu comando, dando origem a uma outra unidade do império jalofo, as chefias sereres de Salum (SILVA, 2011, p. 631).

Alguns estratos sociais praticavam o islamismo como os nobres, comerciantes e o próprio rei, enquanto os ferreiros, curtidores, tecelões e demais setores sociais continuaram o culto aos antepassados e às divindades tradicionais (SILVA, 2011, p. 631). Nessas duas sociedades, o valor da palavra é referenciado ao valor que os sujeitos possuem e, a via oral é privilegiada na instrução e conhecimento do mundo, que juntamente ao processo de islamização da região foi sendo cada vez mais reificada:

A passagem da oralidade ao escrito estava feita e as duas formas de expressão vão coabitar, completando-se. Apesar dos progressos realizados na difusão dos textos escritos, a tradição oral permanece preponderante na maior parte das sociedades senegambianas, que ficaram refratárias a islamização até o século XIX com o movimento de Cheikh Umar Tall (BOUBACAR, 2000, p. 14).

A narrativa “*Abdu, o cego e o crocodilo*” em seu mote principal fala sobre a importância da ação ser condizente com a palavra proferida, tendo em vista que o personagem principal é caracterizado como alguém que costuma fazer mal-uso desta: “Abdu mentiu muitas vezes para a gente. Está sempre querendo nos tapear. Sempre quer ser mais esperto que os outros. É um vigarista, um impostor” (PINGUILLY, 2005, pp. 39-40).

Não é à toa que um cego foi a pessoa encarregada de dar uma lição no sujeito que causava desarmonia na comunidade por conta de suas inverdades, pois alguém dotado de cegueira em seu significado mítico despreza valores externos em prol de uma luz interior, algo superior, que está ligado a comunicação com os deuses (BIERDMENA, 1994, p. 89). Na narrativa isso se comuta na sua presença nas ocasiões em que Abdu faz suas tramas que podem a vir prejudicar o coletivo: “Abdu com o rosto iluminado de contentamento, revelara sua molecagem a bela amada, um cego passou em silêncio e ouviu a história toda” (PINGUILLY, 2005, p. 37).

Um ponto importante a ser analisado é o fato de o cego usar o silêncio também como uma maneira de se relacionar com o espaço e com outro, pois, nas sociedades orais, tanto o falar como o calar são essenciais na manutenção do equilíbrio do universo. Ele também possui outros sentidos aguçados e, assim descobre onde está o crocodilo morto por Abdu.

Esses animais são constantes na região de África Ocidental possuindo duas espécies: uma é mais conhecida, o crocodilo-do rio-Nilo, e a outra o crocodilo-do-oeste africano. Veja-se essa descrição da existência deles por volta de 1570:

Há também muitos lagartos mui grandes [...]. Têm no rabo umas espadanas largas, com que se ajudam quando pegam em alguma cousa; especialmente têm sua força dentro na água. Têm os pés curtos e unhas e fazem sinal no chão como de leão. O fígado destes é a maior peçonha que até agora se sabe naquelas partes. São gerais estes lagartos em toda a Cafraria, e assim no rio de Congo e no Nilo; e estes são os crocodilos de Plínio, e deles teve origem aquele tão celebrado provérbio nas escolas, *ut canis ad Nilum* (SILVA, 2012, p. 92).

Em alguns contos são tidos como animais traiçoeiros e neles servem como um princípio educativo para entender o comportamento deles na natureza e dos sujeitos em sociedade. Veja-se esse aspecto no conto *Coelho sem coração*: “O crocodilo, doido pra cravar os dentes na carne do escavador de tocas, deixou o coelho saltar às suas costas. Sabia que tinha de ter paciência pra não assustar a sua presa. Senão, o focinhudo, conhecido por sua rapidez, zum, escaparia rapidamente” (BARBOSA, 2012, p. 09).

Em segundo caso eles são vistos como animais sagrados, a exemplo do Egito Antigo em que Sobek, era um deus antropozoomorfo (metade crocodilo e metade homem) que estava associado a fertilidade, mas também à força de destruição do inimigo (DIOP, 1974). Essa perspectiva de também estar presente em Burkina Fasso, onde há um parque sagrado nas proximidades de Ouagadougou¹⁰⁰: “O crocodilo é um animal que encarna o espírito de um ancestral. Assim, é comum buscar um desses animais para conversar ou pedir conselhos (BERNAT, 2013, p. 47).

Pode-se conjecturar a existência uma estrutura semelhante existente aos wolofs, já que na região da Baixa Casamância existe uma grande presença de crocodilos na fauna local, além de no conto ele estar associado a água, terra e a mistura dessa, a lama, elementos essenciais na relação entre os seres humanos e o sagrado em África: “os rios e lagos sempre foram depositários de forças ocultas, e a terra, um espírito a ser cultuado. Isso explica o tradicional gesto africano de verter um pouco d’água ou dolo à terra antes de beber, o que mostra que o solo é uma entidade propriamente servida, pois contém uma força que une o homem a instâncias superiores (BERNAT, 2013, p. 46).

Esse significado pode estar oculto devido ao desconhecimento que os ocidentais possuem da narrativa em seu contexto de origem, a fórmula de “pôr na palha” mencionada por Hampaté Bâ, mas que é bem evidente aos sujeitos que tem nela uma maneira de explicação do

100 Também grafada como Uagadugu é a maior cidade e capital de Burkina Faso.

universo, no caso, os wolofs. Também pode apresentar um reforço da ideia de uma intervenção dos ancestrais no contexto que se referenda pela leitura e decisão que o chefe teve quanto a disputa: “Abdu mentiu muitas vezes para a gente. Está sempre querendo nos tapear. Sempre quer ser mais esperto que os outros. É um vigarista, um impostor. Como Abdu tão bem vestido com seu lindo bubu bordado pode dizer que está voltando da caça? Olhem só para o ceguinho. Está tão enlameado quanto o crocodilo. Com certeza foi ele que matou o bicho” (PINGUILLY, 2005, pp.39-40).

O uso da vestimenta bubu é somente para ocasiões especiais que não condiz com as técnicas empregadas para capturar esses animais já que eles vivem à beira dos rios e, geralmente arrastam suas presas para o fundo deste, porém, a menção de uso dessa roupa faz alusão ao fato de que havia a produção e o comércio de tecidos de alto padrão na região do rio Gâmbia¹⁰¹: “As coisas que nos traziam eram estas: primeiramente lonas e fiados de algodão, e panos de algodão feitos a seu modo, uns brancos, outros variegados, isto é, listrados de branco e azul, ou de branco, azul e encarnado, muito bem-feitos (SILVA, 2013, p. 53).

As referências que estão no conto apontam para uma circulação dos wolofs entre o Senegal e a Gâmbia, o que corresponde a ocupação que eles exerciam sobre o território e ainda exercem hoje. Não é possível determinar a qual tempo ela pertence, já que não há nenhuma referência sobre arquiancestrais, mas contém valores essenciais da sociedade, bem como atividades econômicas executadas por eles, podendo ser utilizada na problematização acerca da história da África antes da chegada dos europeus.

Esse é um dos pontos-chaves para se trabalhar em sala de aula: demonstrar através de fontes históricas produzidas por africanos, que nesse contexto escolar se transmutam em recursos didáticos as diferentes formas de como eles se auto representam longe de reducionismos que apontam apenas dimensões alegóricas ou ‘exóticas’, podendo explorar práticas econômicas e ofícios que os grupos possuem.

3.2 A criação do universo (conto iorubá da Nigéria e de outros países da África Ocidental.)

Quando ainda não existia nada como conhecemos hoje, havia apenas uma grande extensão de céu e uma enorme extensão de mar. Olorum era o rei e deus do céu e Olocum era a rainha e deusa do mar. Os dois reinos estavam totalmente separados e nunca houve nenhum conflito entre as duas divindades. Olorum estava satisfeito com seu reino e quase nunca sabia

¹⁰¹ É um dos principais rios da África que percorre cerca de 1.130 quilômetros desde o Planalto do Futa Djalom (centro da Guiné) até o Oceano Atlântico. Ver o Mapa 02 no Anexo.

de nada do que acontecia abaixo do céu. Olocum também estava contente com seu reino, embora ali não houvesse vegetação nem criaturas de espécie alguma. Mas o jovem aprendiz de deus Obatalá, que não concordava muito com essa divisão, olhou para baixo lá de cima do céu e disse a si mesmo:

- O reino que temos abaixo de nós tem um aspecto deplorável. É preciso fazer alguma coisa para melhorá-lo! Se pelo menos houvesse montanhas e bosques para dar-lhe outro aspecto e um pouco mais de cor!

Foi assim que Obatalá decidiu ir ver o seu rei Olorum para explicar-lhe sua ideia.

- Preciso admitir que você tem razão. As montanhas e os vales que você descreve seriam muito melhores que essa mancha cinza imensa que temos lá embaixo. Mas quem vai criar esse novo mundo? E de que jeito? – disse Olorum.

- Se você deixar, eu mesmo vou tentar – respondeu Obatalá, com voz segura.

- Está bem. Tem minha permissão. Mas antes você terá que ir ver meu filho Orunmilá. Você já sabe que ele tem o poder de prever acontecimentos futuros e de encontrar soluções.

No dia seguinte, Obatalá foi ver o filho de Olorum. Depois de fazer seu ritual de adivinhação. Orunmilá disse:

- Você precisa encontrar uma corrente de ouro tão comprida que lhe permita descer do céu até as águas do reino que temos abaixo. Ao descer, tem que levar junto um caracol cheio de areia, uma galinha branca, um gato preto e uma tâmara. É tudo o que você necessita para conseguir seu intento.

Obatalá ouviu atentamente. A primeira coisa que fez foi ir ver um ferreiro para encomendar-lhe a corrente de ouro. Mas acontece que ele não tinha ouro suficiente. Assim, teve que visitar todos os deuses do reino de Olorum para pedir que lhe dessem ouro para fabricar a corrente mais comprida possível. Quando a corrente ficou pronta, Orunmilá deu um saco a Obatalá. Dentro dele havia tudo de que ele precisava: o caracol cheio de areia, a galinha branca, o gato preto e a tâmara. O jovem deus amarrou o saco nas costas e começou a descer pela corrente até as águas. Descia e descia lentamente, sentindo a umidade que subia das águas. Até que a corrente acabou, mas ele ainda estava alto demais para pular! De repente! De repente, ouviu a voz de Orunmilá, que lhe ditava o que devia fazer:

- Pegue o Caracol que você tem dentro do saco e jogue toda a areia na água!

Obatalá fez o que lhe dizia Orunmilá.

- Agora jogue a galinha – gritou Orunmilá.

Obatalá pegou a galinha do saco e a jogou nas águas. A galinha foi cair onde havia caído antes a areia. Tentava caminhar por cima das águas para não se afogar e os grãos de areia iam

se transformando em terra firme e seca. Os grãos maiores se convertiam em montes e, entre os montes, apareciam vales. Obatalá decidiu que já podia pular da corrente. Caiu sobre a terra e andou todo sorridente. Agora havia terra em todas as direções. No lugar onde caiu ao saltar da corrente, ou seja, no primeiro pedaço de terra que pisou, ele abriu um buraco com as mãos e plantou a tâmara. Imediatamente a tâmara se transformou numa palmeira e um pouco adiante apareceu outra, e outra, e mais uma.... Com alguns troncos de palmeira caídos e algumas folhas, Obatalá construiu uma cabana e ali viveu feliz em companhia do gato preto.

A deusa Olocum estivera observando todo o processo de criação daquele novo reino entre o céu e o mar e achou que estava bom. E desde aquele instante Obatalá se converteu no deus e rei terra. E tudo começou a ser tal como conhecemos hoje.

3.2.1 Várias versões, um único sentido

Segundo os linguistas, os povos que deram origem aos iorubás modernos possivelmente vieram do oeste africano para o leste de uma região não muito distante do Rio Níger¹⁰² e se estabeleceram em seu atual sítio no sudoeste da Nigéria, na fronteira com o Benin por volta de 2000 a. C (LOPES, 2011, p. 167). Ao chegarem nesse local encontraram outros grupos na cidade de Ifé¹⁰³ que segundo os registros arqueológicos teria sido fundada entre 900 e 1200 d. C:

No primeiro milênio de nossa era, esses povos, que cultivavam o sorgo e o milhete, nas savanas do norte e os inhames, o dendê, os feijões, o quiabo e o akee, nas florestas do sul, devem ter desenvolvido instituições políticas baseadas nos laços de família. Cada vilarejo dividia-se possivelmente em várias linhagens, cujos chefes eram escolhidos pela idade ou pela proximidade genealógica com o grande ancestral. E um pequeno grupo de aldeotas, pouco distantes umas das outras, formaria aquilo que Ade Obay emi chamou de miniestado: sem capital urbana ou governo centralizado, com pouco território e pouca gente (SILVA, 2011, p. 466).

No entanto até o fim o século XVIII os grupos iorubás se organizavam em cidades-estados que mantinham relações mercantis entre si, mas que não chegaram a formar um estado centralizado. Os principais reinos eram os de Oiô¹⁰⁴ e de Ifé que constituíam processos de hegemonia para além de suas fronteiras, sendo que esta última cidade era essencial na legitimação política do poder dos Obás¹⁰⁵ (OLIVA, 2005, p. 154).

102 É o terceiro rio mais longo da África, após o Nilo e o rio Congo, sendo o principal da África Ocidental com a extensão de cerca de 4.180 quilômetros. Possui uma bacia hidrográfica de aproximadamente 2.200.000 quilômetros e, por isso atravessa os atuais países da Guiné, Mali, Níger, Benin, Nigéria.

103 Também conhecida como Ilê Ifé pelos iorubás. Esse nome faz referência à narrativa cosmogônica do grupo que significa “a casa da expansão”.

104 Cidade-estado iorubá no sudoeste na Nigéria que foi um dos maiores impérios do oeste africano. Teria sido fundada por Oraniã, filho de Odudua (LOPES, 2011, p. 228).

105 Título dado aos governantes/chefes iorubás.

A identificação do grupo tal como conhecemos hoje é decorrente da segunda metade do século XIX em que a administração britânica imperialista operou essa classificação a partir de uma correspondência entre as sociedades falantes de iorubá que estavam sob domínio do Alafin¹⁰⁶ de Oyó (OLIVA, 2005, p. 168). Esse processo de reinvenção da África e os dos africanos pelos europeus foi dado a partir de uma visão de monopertencimento que ignorava as perspectivas polifônicas de reconhecimento mútuo existentes no contexto original e, se atrelava a ideia de nação europeia comum ao século XIX.

Um ponto importante a se ponderar acerca das dinâmicas dos iorubás a partir de sua própria matriz de construção e interpretação do mundo, é observar que eles se percebiam como descendentes de uma origem comum, no caso, referenciando a cidade de Ifé como esse lugar, também tinha a função de cidade-modelo ao conjunto urbanístico de iorubalândia¹⁰⁷ e, também como centro religioso de onde derivava a legitimação do poder a partir do reconhecimento do Oni, líder político e religioso descendente direto de Odudua.

O conto “*A criação do universo*” faz alusão ao período anterior ao que Odudua, o arquiancestral fundador iorubá, teria lutado e vencido o chefe local, Agbonmiregum¹⁰⁸ e implantado uma monarquia divina que era uma forma política inédita nessa região, até então governada por linhagens e clãs:

Se Odudua foi realmente uma personagem histórica, de quem a tradição guardou o nome, deve ter sido apenas o líder de um grupo que impôs sobre Ilê Ifé um novo regime político, de chefia centralizada e dinástica. Talvez tenha vindo da confluência do Níger com o Benué. Ou da Hauçalândia. Ou de Canem. Ou de Borgu. Ou de Nupe. Ou das savanas imediatamente ao norte de Ilê Ifé. Ou de Orum, de lugar ignorado, que não se explica nem se discute. E, se veio do oriente, este ficaria bem próximo de Ifé, em Oke Ora, o monte Ora, a poucos quilômetros a nordeste daquela cidade (SILVA, 2011, p. 471).

Assim, a narrativa faz menção a criação da cidade de Ilê Ifé que é tomada pelos iorubás como o centro do universo ou o umbigo do mundo: “A deusa Olocum estivera observando todo o processo de criação daquele novo reino entre o céu e o mar e achou que estava bom. E desde aquele instante Obatalá se converteu no deus e rei da terra. E tudo começou a ser tal como conhecemos hoje” (SOLER-PONT, 2009, p. 95).

A cosmogonia iorubá se sustenta na ideia de um criador supremo, Olorum/Olodumaré que teria feito o céu e terra, os humanos, animais, os orixás¹⁰⁹, os espíritos e, tem como suas

106 Título dado ao governante iorubá em Oiô.

107 Território geográfico entre os atuais países da Nigéria, Benin e Togo em que habitam os iorubás. Ver Mapa 03 do Anexo.

108 Também conhecido como Setilu é considerado o pai de Ifá (LOPES, 2001, p. 21).

109 São deuses que receberam de Olorum a missão de criar e governar o mundo sendo cada um responsável por uma função na natureza, aspectos da vida social e da condição humana. Seu culto na África pode ser limitado à uma cidade, região ou em alguns casos extensivo à um vasto território ioruba (PRANDI, 2001, p. 20).

principais características ser único, imortal, criador, onipotente, juiz, onisciente, transcendente e rei (ALMEIDA, 2006, pp. 97-98). Ele viveria no Orun¹¹⁰, no mundo espiritual, enquanto Olocom, orixá do mar vivia no oceano, ambos satisfeitos.

Obatalá¹¹¹ foi criado por Olorum e por isso é o orixá que comanda os outros, sendo o responsável por criar o mundo, que no caso começa na cidade de Ifé, sendo cultuado em várias urbes iorubás: “É chamado por diversos nomes, dependendo da localidade. Em *Ile Ife, Ibadan* e outros locais é chamado de *Orisa-nlá*, em *Igbomoso* é chamado de *Orisa Pópó*, em *Ejigbo*, *Orisa Ìjàyè*, em *Ugbo*, *Orisa Onile* embora os nomes sejam diferentes, o modo de cultuar é o mesmo” (ALMEIDA, 2006, p. 113).

Existem diferentes versões para esse conto da criação ioruba em que variam o papel de quem resolve criar a terra, em algumas versões pode ser Olorum ou Obatalá, mas sempre o último executa as ordens dadas pelo primeiro. Em quase todas elas, existe a presença de Orunmilá, orixá da adivinhação, ele consultou o oráculo, Ifá, e o orientou a criar a terra:

No dia seguinte, Obatalá foi ver o filho de Olorum. Depois de fazer seu ritual de adivinhação. Orunmilá disse:

- Você precisa encontrar uma corrente de ouro tão comprida que lhe permita descer do céu até as águas do reino que temos abaixo. Ao descer, tem que levar junto um caracol cheio de areia, uma galinha branca, um gato preto e uma tâmara. É tudo o que você necessita para conseguir seu intento (SOLER-PONT, 2009, 94).

Como Orumilá sabe todos os segredos da criação, é o responsável pela comunicação entre o céu e a terra e por isso, é constantemente invocado quando são necessários conselhos e também transmite as mensagens de Olorum. Quanto aos elementos usados na criação do mundo, como a corrente, faz referência a importância da metalurgia para os iorubás, já que eram exímios artesãos e Ifé se tornou um centro de recepção de pessoas devido a isso. Um exemplo, é que no início do século XX foram encontradas esculturas de cabeças em bronze de tamanho real produzidas através da técnica da cera perdida¹¹² que poderiam representar “retratos de onis e cortesãos. Talvez simbolizassem a continuidade de várias funções do estado, independentemente da morte individual de quem as detinha. Talvez fossem imagens de reis divinizados ou de deuses humanizados” (SILVA, 2011, p. 483).

A corrente simboliza a união entre os domínios que são opostos, em geral nas outras versões ela é feita de ferro o que aponta para a ação de Ogum, orixá que ensinou aos homens

110 Refere-se ao mundo espiritual dentro da cosmogonia ioruba enquanto o Ayê é o mundo físico, de forma que tudo que existe no Orun, coexiste no Ayê.

111 Oxalá, Orinxalá, Oxalufã.

112 Conhecida também como microfundição, é um método de confecção de esculturas de metal por um modelo de cera que é revestido como refratário para formar um molde que é aquecido até derreter e sair da matriz.

como extrair o ferro e como fazer a forja¹¹³. Ele teria descido do céu junto com os outros orixás e ido para Ifé, sua cidade original (ALMEIDA, 2006, p. 103). O caracol guardava a terra a ser lançada sobre as águas sendo que esse animal é tido como o que contém “‘sangue branco’, a ‘água que apazigua’, omi-èrò” (WOORTMANN, 2018, p. 19), um ebó¹¹⁴ necessário para Olorun.

A galinha branca também pode ser uma pomba ou um galo, eles espalharam a terra em todas as direções: direita, esquerda, centro e onde não se podia mais ver. Em seguida Olorum enviou um camaleão para andar sobre a terra e ver se ela estava firme. Ele voltou e anunciou que ainda estava úmida e, após uma segunda inspeção divulgou que já estava seca o suficiente. No conto aqui apresentado, essa informação foi omitida o que não prejudica em si a ideia de criação que os iorubás possuem: “Diferentes versões que podem parecer contraditórias ao observador externo a cultura, não são assim consideradas pelos participantes da cultura. Entre os Yorübá-Nagô existem várias versões do mito da Criação; ainda que as “estórias” sejam diferentes, a estrutura lógico-simbólica permanece a mesma, e enquanto ela assim permanecer as diferentes “estórias” não serão vistas como contraditórias” (WOORTMANN, 2018, p. 14).

Outro ponto que difere em relação ao conto do livro de Anna Soler-Pont é que em vez de uma tâmara, em outras versões encontra-se uma noz de dendezeiro, ekuro, que é o próprio Orunmilá (ALMEIDA, 2006, p. 128), daí ele ser a ligação entre o céu e a terra. Na versão do conto apresentada no texto de dissertação menciona uma palmeira que em outras narrativas pode representar o Ifá, os orixás e os obás¹¹⁵:

Por exemplo, “dezesseis” não é mencionado em certas versões, mas “quatro” o é, assim como “noz de palmeira”. Ora, “todo mundo sabe” que “dezesseis” e “quatro” são intimamente associados (relação numérica fundamental no sistema de Ifá), e “ninguém ignora” que as nozes sagradas são em número de dezesseis, que é também o número dos òrìsà originais. “Todos” sabem também que a palmeira possui quatro folhas que se desdobram em dezesseis. É como se certos símbolos estivessem “ocultos por eclipse” na gramática mitológica (WOORTMANN, 2018, p. 23).

E, por fim Obatalá, rei do céu e da terra, seria uma referência à Agbonmiregum, chefe dos iorubás através dos sistemas de clãs e linhagens antes da chegada de Odudua. Esse período foi por volta do século XIV, onde ocorreram mudanças substanciais na forma de governo, como

113 Para isso ver PRANDI, 2001.

114 Possível referência a oferendas ritualísticas realizadas para homenagear um orixá. Não confundir com o ebô, comida sagrada feita de milho branco sem tempero que é a comida de Oxalá.

115 “Olorum desceu uma corrente para a Terra, então coberta de água e pela corrente chegou o primeiro homem trazendo um pouco de terra, um galo e uma noz de palmeira. O galo arranhou a terra para produzir terra seca; a noz produziu uma árvore com 16 galhos que eram os 16 Obás Yoruba” (WOORTMANN *apud* LOYF, 2018, p. 08).

a inserção de novas estruturas e migrações em que as cosmogonias retratariam esses processos e a submissão dos igbos aos iorubás: “Outra forma de confirmar a relação mito e história está presente nas narrações das disputas entre dois orixás: *Obatalá* e *Odudua*. Para alguns historiadores, as disputas celestiais na criação da Terra revelariam as disputas terrestres entre dois líderes sobre a região da iorubalândia” (OLIVA, 2005, p. 160).

A narrativa iorubá sobre a criação do mundo e as outras que fazem parte desse conjunto são eivadas de sujeitos que possuem um aspecto transcendental, seja ele por natureza ou ter se tornado um, que sempre estão em contato fluido entre os dois mundos: Orum e o Aiyê. Nessa perspectiva, é preciso observar que elas reafirmam a noção de origem comum através do papel representado por eles dentro da coesão social.

Devido à diáspora africana essa narrativa traz um aspecto familiar aos brasileiros, já que existe um legado iorubá que perpassa a dimensão econômica e constitui o universo religioso do país. Talvez para os docentes seja mais fácil de trabalhar do que as demais, desde que não haja um proselitismo religioso envolvido na prática pedagógica. Usar diferentes cosmogonias para falar sobre outras realidades é afirmar a escola como um espaço plural de conhecimento e que ajuda a reafirmar a identidade afrodescendente em crianças negras através do conhecimento da história dos grupos que fortalecem sua ancestralidade e, para os não-negros o conhecimento que ajude a formar crianças antirracistas que reconheçam seus privilégios e apoiem nas lutas sociais desse segmento.

3.3. Como, na beira do Níger, nasceu Segu, cidade dos carités e das acácias (bambara, Mali)

“Escute bem, minha irmã
escute bem meu irmão
é um conto ou uma lenda
para você rolar de rir ou chorar
rios de lágrimas
e ainda tirar uma lição.”

Foi muito tempo atrás. Os gênios não eram maiores do que os grãos de areia do deserto e, sob o sol a pino, não eram nem um pouco malvados.

Foi antes mesmo que quatro simples bairros desenhasssem a cidade de Segu, que ainda estava longe de existir.

Sim, nessa época, a cidade não tinha nascido e ninguém podia avistar Segu, a velha Segu, a aldeia, Segu, a nova, nem Segu sob os carités.

Nesse lugar que ainda não era Segu, não havia uma só das 4444 acácias, e a outra, a acácia de costas tortas, ainda não tinha crescido.

Foi antes do início, antes do começo, antes dos reis da Diara, Monzon, Ngolo, Biton Culibali. Na verdade, foi antes até dos dois irmãos Nia Ngolo e Barama Ngolo, que atravessaram o Níger montados num peixe!

Foi antes dos quatro grandes fetiches.

Foi nesse tempo remoto que um menino resolveu sair andado em frente. Depois de engolir um pouco de pó de osso de elefante para ter forças, ele encontrou ao lado de um pé de tamarindo um velho instrumento de música. Que ótima oportunidade para virar músico! Pegou o instrumento nos braços e nas mãos. Dedilhou uma a uma as três cordas, meio frouxas, enquanto falava assim consigo mesmo:

- Se eu fosse um músico de verdade, uma porção de dançarinas e dançarinos fariam a terra vermelha subir rodopiando até o azul do céu, ao ritmo do meu ngonì.

Mal acabou de pronunciar essas palavras em voz alta, ligeiramente virado como estava para o pé de tamarindo, apareceu uma porção de mulheres e de homens, que se puseram a dançar diante dele. Eles vestiam uma tanga de palha com franjas de fio de ouro. Adornos de contas cintilavam sobre o corpo. Os olhos do garoto viam um espetáculo de festa, mas em sua cabeça ele repetia o tempo todo: “Não, não, é um sonho”.

O garoto interrogou o Céu e a Terra:

- Estou louco? Estou mais louco do que um louco?

Na vida tem um momento para falar, um momento para ver, um momento para agir. Foi o que ele fez, continuou a cadenciar o ar quente com seu ngonì. Quase a cada nota, o incrível acontecia: a música fazia surgir na Terra todos os sonhos que lhe passavam pela cabeça – apareceu um baobá com seus frutos, os pães-de-ló-de-mico, um lago cheio de lótus...

Diante de tantos prodígios, o garoto teve medo.

- Minha cabeça, minhas mãos, meus olhos estão enfeitiçados!

Saiu disparado para a aldeia, depois de jogar no chão o instrumento. Só parou quando encontrou seus irmãos de sangue e de leite. Respirou pausadamente para se acalmar e pôs-se a pensar. “Na verdade, aquele ngonì não é mau, senão teria acontecido alguma desgraça comigo. Eu não devia ter sido medroso como uma cabeça de tartaruga”. Tranquilizando-se, voltou até ngonì abandonado. Encontrou-o, nenhum ladrão tinha vindo roubá-lo.

Dedilhou uma, duas, três cordas do seu instrumento, pensando num gostoso prato de futu e... Não é que um prato fumegante caiu bem na frente dele, um prato perfumado com um delicioso molho de grão?!

O garoto entendeu que aquele ngoní podia dar a vontade tudo aquilo em que ele pensava.

Assim, pouco mais tarde, quando a primeira esposa do chefe da aldeia adoeceu ele se ofereceu para curá-la. Primeira esposa, eu disse, porque naquela comunidade se praticava a poligamia; isto é, o homem podia ter várias esposas. Ela estava quase morta. O garoto tocou seu ngoní na hora em que a pálpebra da noite se fechava na Terra. Enquanto mamãe Lua apareceu, redonda como um ovo de avestruz, cheia de como seio repleto de leite.

Ela desceu no meio do céu e veio dar de mamar a coitada da esposa, que logo saiu.

A partir desse dia, o garoto achou-se um homem importante, tão respeitado quanto um grande iniciado.

Um dia, logo depois da sua circuncisão ele resolveu correr o mundo com seu ngoní debaixo do braço.

Dali a algumas semanas, depois de ter feito a sesta a sombra de uma árvore, levantou-se e mais uma vez e foi em frente. Antes de cair a noite, com suas sombras visíveis e invisíveis, encontrou uma moça linda, uma princesa cuja pele negra tinha o perfume inebriante da manga madura. Em menos tempo do que uma lagartixa leva para comer um mosquito, apaixonou-se loucamente.

A moça, que era tão maliciosa quanto bela, declarou:

- Com seu ngoní que, pelo que você diz, lhe dá o poder de um deus, quero que você me faça ficar ainda mais bonita....

O rapaz improvisou imediatamente uma melodia de sete notas, e a moça perfumada se transformou. Ficou ainda mais esbelta e com contornos mais acentuados. Sua cintura se estreitou e as curvas suaves dos seus quadris pareceram mais carnudas. Seus seios pareceram se arredondar de cada lado do tórax.

Reconhecendo-se cada vez mais bela, convidou o rapaz a acompanhá-la até seu país, onde o rei, seu tio materno, os casaria. Juntos, penetraram na selva distante, a selva sem pai nem mãe.

Quando chegaram ao reino do tio, a Terra e o Céu estavam devastados, queimados, saqueados!

- Sobrinha, a situação é gravíssima. Vou casar você somente com aquele que for capaz de salvar o meu reino. Olhe em volta: há inimigos por toda parte. E eles são mais perigosos do que a nuvem de gafanhotos.

O rapaz ouviu as palavras do rei, enquanto esperava no vestibulo a volta da bela princesa. Saiu e sentou-se numa daquelas pedras chatas que as mulheres usam para esmagar berinjela. Tocou seu ngoní com uma grande força de espírito. Na mesma hora mil exames de

abelhas saíram do instrumento e voaram numa nuvem incrível em direção a todo o horizonte. Atacaram os inimigos do rei e massacraram-nos com milhares de picadas selvagens. Nenhum deles sobreviveu.

Tornando-se novamente o grande senhor do seu reino, o rei, que provavelmente não tinha ao seu lado nenhum sábio para aconselhá-lo, esqueceu sua palavra. Agiu como esses homens poderosos, mas sem grandeza ofereceu a belíssima princesa a um príncipe vizinho, para que este se tornasse seu aliado, desprezando o jovem músico que havia salvado seu reino.

O rapaz louco de amor ficou então louco de raiva. Num acesso de dor, arrancou as cordas do seu ngoní! Na mesma hora mil raios rasgaram o céu, ziguezagueando em todas as direções, e uma violenta trovoadá ecoou, fazendo a terra tremer. Cantos violentos irromperam do ngoní que, privado das cordas, pôs-se a sangrar como um ser humano ferido ou uma galinha sacrificada. E, além de vociferar, o ngoní chorava como uma mulher desesperada ao descobrir-se estéril.

Mais calmo, porém, muito assustado, o rapaz atirou seu instrumento o mais longe que pode, na terra vermelha. O ngoní caiu rolando na poeira. Nesse momento, um barulho imenso de começo ou de fim de mundo abriu o céu. Do rombo saiu uma furação tão gigantesco, como se tivesse juntado de repente em si o sopro de milhares de harmatãs. O furacão destruiu tudo o que encontrou pelo caminho, reduzindo a pó a vida dos homens e dos animais entre os quatro horizontes.

Nunca mais se encontrou vestígio de nada e de ninguém. O rapaz e a princesa nunca mais foram vistos.

O furacão tinha arrasado com tudo o que encontrara pela frente, com seu sopro de guerra. Mas lançou e semeou, antes de desaparecer, sementes de acácia e de carité. Quatro mil quatrocentas e quarentas e quatro sementes de acácia, mais uma, uma semente de costas tortas, e outras tantas sementes de carité.

Foi nessa época quase esquecida que, na margem crespa do Djoliba, nasceu a cidade de Segu. No começo, a cidade tinha apenas quatro bairros, quatro aldeias...

No começo, Segu não se chamou Segu, mas Sikoro.

As acácias e os carités cresceram em Segu, e ainda crescem hoje em dia.

Foi assim como contei, embora poucas memórias saibam atualmente da história desse rapaz, do seu ngoní e do furacão que trouxe os carités e as acácias.

Minha história terminou, agora vou pô-la de volta lá onde encontrei.

3.3.1 Um griot para os bambara¹¹⁶

O conto “*Como, na beira do Níger, nasceu Segu, cidade dos carités e das acácias*” provavelmente faz parte de um conjunto de cosmogonias bambara que se refere a importância que o rio Níger tem para essa população. Além dessa narrativa, existem outras que fazem referência à entidade Faro que habita nesse rio e, que é a base do sistema simbólico deles, estando sempre presente em narrativas que fundam a história do grupo:

Le grand fleuve impose un axe géographique qui oriente depuis des siècles la civilisation soudanaise et la Mésopotamie africaine qu'il dessine avec le cours parallèle du Bani est une zone de forte densité humaine et de richesse agricole. Mais ses eaux, qui fécondent la terre et permettent la pêche, portent aussi tout le système symbolique des Bambara dont la mythologie s'organise autour de la figure mystérieuse de Faro, le génie du fleuve. Le pouvoir bambara paraît étroitement lié aux rapports privilégiés de certains hommes avec ces esprits des eaux (PERSON, 1978, p. 277).

O rio Níger é um dos principais cursos fluviais existentes na África Ocidental com cerca de 4.180 quilômetros e sua bacia hidrográfica tem a extensão de 2.200.000 quilômetros quadrados, sendo o terceiro maior do continente africano, o que o faz atravessar boa parte da região sudanesa e, com isso contribuir com outros fatores geográficos na formação de diferentes climas:

O Níger, cuja bacia se estende de 5° N a 16° N, possui um regime mais complexo. Ele descreve uma extensa curva, de traçado bastante original. Nasce na faixa montanhosa do Atlântico e dirige-se para o Saara, orientando-se, depois, para o golfo da Guiné, onde deságua por um vasto delta. Assim, os cursos superior e inferior atravessam regiões meridionais de clima tropical úmido. O curso médio demora-se em um “delta interior” de clima saheliano e curva-se com dificuldade na região subdesértica de Tombuctu, antes de receber um volume de água cada vez maior em direção à jusante. A estação chuvosa traz duas cheias simultâneas, uma no curso superior e outra no curso inferior. Mas a primeira, que se manifesta até o Níger, declina gradualmente em consequência da evaporação e da infiltração na zona tropical seca. A segunda, visível desde o norte do Benin, continua a jusante devido às chuvas locais de máxima solsticial. O Níger recebe, no curso inferior, o Benue, seu principal afluente (DIARRA, 2010, pp. 360-361).

Percorre os atuais países de Guiné, Benim, Mali, Níger e Nigéria e também possui diferentes nomenclaturas a partir dos grupos que vivem em contato com ele: em mandinga é Jeliba (grande rio) em igbo chama-se Orimi (água grande), nas línguas tuarengues é Egerew n-Igerewen (rios dos rios), em songai é o Isa Ber (grande rio), em zarma: Isa (rio); em hauçá: Cuara e, em ioruba é Oiá. Em todos esses nomes é perceptível a ideia de extensão e imensidão que ele possui e, isso se manifesta através do respeito a ele enquanto um ser sagrado ou que serve de morada para eles.

116 Bamana, bamanake, bamanankan, bamani.

A segunda referência que a narrativa faz é a cidade de Segu¹¹⁷, que foi a capital do Império bambara fundado por volta do século XVIII. Desde o século XVI eles são descritos como povos guerreiros e devido a isso eram taxados de violentos ou como povos agricultores ignorantes (BAZIN, 2017, p. 122). A questão principal é observar que processos sócio históricos comportam essa categorização enquanto “ser bambara”:

Ao longo das estradas comerciais que religam o vale do rio Níger e Djenné as regiões meridionais produtoras de ouro e de noz de cola (no norte da Costa do Marfim e do Gana atuais) circulam há séculos aqueles que conhecemos sob o nome de jula (“diola”) ou mercadores mandês – e, mais antigamente, nos textos árabes ou portugueses, sob o de uângara. Essas gentes chamam bamana ou banbara a populações muito diversas que se encontram nesse percurso e entre as quais pouco a pouco disseminaram, instalando-se gradualmente, à margem de suas comunidades (BAZIN, 2017, p. 132).

Essa nomenclatura não pode ser precisada historicamente, pois é referenciada há mais tempo que a própria rota transaariana¹¹⁸ em que se fazia esse comércio. Era utilizada pelos diolas¹¹⁹ para caracterizar grupos diversos que são “fornecedores (de víveres, de mão de obra sob a forma servil ou outra), compradores (de sal, tecidos etc.), guerreiros potenciais cujos serviços podem ser garantidos, autóctones ou considerados como tal e, por isso possuidores de rituais do solo sob os quais os julas¹²⁰ fundam suas colônias (BAZIN, 2017, p. 133).

A partir desse prisma nos voltamos para os bambara de Segu que estiveram sob dominação do Império do Mali divididos em diferentes províncias (kafu) em que seus chefes *marka* e mulçumanos mantinham relações com Djenné¹²¹ e Tombuctu¹²². Eram dedicados a agricultura e a caça em clãs/confrarias especializadas, assimilando assim técnicas de combate marroquinas como foi o caso do clã dos samaké e, foi por volta do século XVI que em uma revolta camponesa eles se sublevaram contra seus chefes e o clã dos Koulibali se destacou perante aos demais (ABITBOL, 2010, p. 372).

A narrativa faz referência a um período inicial: “Foi antes do início, antes do começo, antes dos reis Da Diara, Monzon, Ngolo, Biton Culibali¹²³ (PINGUILY, 2005)” e, antecede os

117 É a capital da região administrativa de mesmo nome, sendo a terceira maior cidade do Mali. Ver Mapa 04 do Anexo.

118 Conhecida também como comércio transaariano fazia a ligação de diferentes praças mercantis e zonas de abastecimento por diferentes rotas. Os principais artigos que circulavam eram sais provenientes das minas do Deserto do Saara, noz-de-cola, ouro vindo do Deserto do Sahel, pimenta e noz-de-cola das regiões de floresta tropical.

119 Grupo do oeste africano que se estabeleceram na Casamância.

120 Não foi possível encontrar informações sobre o grupo.

121 Cidade localizada no centro do Mali e foi um grande centro de comércio e ensino no Império do Mali.

122 Cidade no centro Mali que no século XIV tinha grande importância por possuir a Universidade de Sankoré, a responsável por formar sábios mulçumanos que ajudaram a espalhar o Islã na região de África Ocidental.

123 Segundo as tradições orais Ngolo foi dado como cativo para Biton Coulibaly por seu tio em troca de um pagamento e, com isso uma das mulheres do mítico fundador o teria adotado. Após a morte de Biton a anarquia se instaurou em Segu até que em 1766, Ngolo toma o trono. O seu filho, Monzon reinou de 1790 a 1808.

“dois irmãos Nia Ngolo e Barama Ngolo, que atravessaram o Níger montados num peixe (PINGUILY, 2005)”, que é uma das cosmogonias da religião tradicional dos bambara.

Segundo esta, Niangolo e Baramangolo estavam sendo perseguidos e, quando chegaram em frente ao Jeliba não havia barcos para atravessá-los, mas graças a um peixe-gato conseguiram fazê-lo. A partir disso aos seus nomes teriam sido acrescentados “Coulibaly” que em bambara é Kulun-bali, sem barco, além da proibição desse clã de consumir peixe. Outro dado importante é que a menção aos barcos e a travessia do rio retoma uma prática social comum entre eles:

As canoas são construídas de modo singular, cada uma delas formada pelos troncos escavados de duas grandes árvores, ligados não lado a lado, mas pelas pontas. As embarcações são, por isso, muito compridas e desproporcionalmente estreitas, e não possuem nem toldo nem mastros. Apesar disso, mostram-se espaçosas: vi uma atravessar o rio com quatro cavalos e várias pessoas. Quando eu cheguei ao local de embarque, a fim de atravessar para a parte da cidade onde reside o rei, encontrei um grande número de pessoas à espera (SILVA, 2013, p. 189).

Segu é descrita como “a cidade que não tinha nascido e ninguém podia avistar” (PINGUILY, 2005) e que ela teria quatro bairros e também 4444 acácias. Essa alusão constante ao número quatro se trata de uma experiência social já que a cidade era composta por quatro cidades diferentes: “Segu [ou Sego], a capital de Bambara [...] consiste na verdade em quatro cidades distintas: duas na margem setentrional do Níger, chamadas Segu Korro e Segu Boo, e duas na borda meridional, Segu Soo Korro e Segu See Korro (SILVA, 2013, p. 189).

Bem mais do que algo apenas simbólico, faz referência a visão única que os bambaras tinham de sua cidade e, isso também se refere a presença das acácias na narrativa, já que é uma planta comum no delta do Níger e, com isso suas sementes costumam descer na correnteza e se depositam às suas margens. Já o carité é uma das oleaginosas que foram cultivadas na savana subsaariana que servia para a fabricação de manteiga utilizada para fins alimentícios. Esse comércio era feito em Djenné, cidade com a qual Segu manteve relação direta quando esteve sobre domínio do Império do Mali (ABITBOL, 2010, p. 57).

O *ngoni* é um instrumento de corda feito de madeira ou com uma cabaça que é coberta com couro de cabra seco e, geralmente é tocado por um griot, o que demonstra que o menino que o toca na narrativa é um deles:

O *ngoni*, *Koni* ou *lute*, parece ser o instrumento melódico mais antigo tocado pelos griots, considerando *obala* como percussivo. Ele varia um pouco no formato, tamanho ou número de cordas - entre duas e cinco, e é encontrado sob diferentes nomes em todo continente. Seu corpo é esculpido em uma única peça de madeira, coberta por um pedaço de couro que é esticado e pregado na parte de trás da caixa ressonante. Para prendê-lo são usados pregos e são decorados com pequenas estacas de madeira, seu braço é cilíndrico e sem trastes, suas cordas hoje se fazem na torção de duas cordas de nylon e, antigamente eram feitas de crina de cavalo (S/a, S/d, pp. 78-79).

Tudo o que ele canta/conta se torna real, já que faz parte da história do grupo, como o caso do exército de abelhas que aponta para o segundo ataque de Congue¹²⁴ contra os bambaras de Segou, em que estes contaram com a ajuda dos Tyuero Somono¹²⁵ que lançaram enxames de abelhas contra a cavalaria inimiga (IZARD; KI-ZERBO, 2010, p. 396).

A narrativa apresenta elementos que fazem parte do universo bambara em que o Rio Níger é essencial na cosmogonia de formação do grupo, porém também pode-se observar a cidade de Segou como referência sobre a formação de um estado. Importante frisar a questão da construção identitária desses povos, a partir das suas relações com os demais através do comércio transaariano e, tomar os indícios que pontuam as fronteiras entre eles longe de essencialismos que são tão comuns quando se pensa/imagina as populações africanas.

3.4 Como o mundo foi criado a partir de uma gota de leite (fulas, Mali)

No princípio havia uma enorme gota de leite. Então Doondari desceu à terra e criou uma pedra. Depois a pedra criou o ferro. E o ferro criou o fogo. E o fogo criou a água. E a água criou o ar. E então Doondari voltou a descer à terra e pegou os cinco elementos.

E com esses elementos modelou uma figura humana. Um homem. Mas o homem era muito forte. E Doondari criou a cegueira. E a cegueira venceu o homem.

Mas quando o sono ficou muito forte, Doondari criou o tédio, e o tédio venceu o sono. E quando o tédio ficou muito forte, Doondari criou a morte, e a morte venceu o tédio. Mas quando a morte ficou muito forte, Doondari desceu pela terceira vez à terra disfarçado de Guêno, a eternidade. E Guêno venceu a morte.

3.4.1 O mundo através do pastoreio

A denominação de fulas¹²⁶ refere-se ao conjunto de povos que habitam vários países do oeste africano e geralmente são caracterizados pelos viajantes por sua pele mais clara em relação aos outros povos africanos. Segundo SILVA (2011, p. 50) teriam vindo do Saara, pois seus penteados de crista são semelhantes aos encontrados em pinturas rupestres existentes no deserto:

Geralmente, os fulas [...] são de cor castanho-amarelada, com feições delicadas e cabelos suaves e sedosos. Depois dos mandingas, são, sem dúvida, a mais importante das nações desta parte da África. Diz-se que seu país de origem é Fuladu, que significa

124 O Império Congue ou Uatara (1740-1898) foi um estado islâmico descentralizado na região onde hoje é o nordeste da Costa do Marfim e Burkina Faso. Seu herói mítico fundador foi Secu Uatara.

125 Não foi possível encontrar informações acerca do líder.

126 Fulânis, peúles, peul (em francês), fulbes (em fula), hall-pular.

“a terra dos fulas”, mas atualmente eles são senhores de muitos outros reinos, A grande distância uns dos outros. A aparência deles não é, aliás, a mesma em diferentes regiões: em Bondu e outros reinos que estão situados na vizinhança dos territórios mouros, são mais amarelos do que nos estados mais ao sul (SILVA, 2011, p. 188).

Ao longo dos séculos eles estiveram sob o jugo de diferentes estados maiores: entre os séculos XIV e XV estavam sob domínio do Império Mali, no XV era o Império Songhai¹²⁷, no XVI dos pachás¹²⁸ marroquinos de Tombuctu e no século XVII eram os bambaras de Segu.

Eles se destacavam no contexto de África Ocidental pelo seu comportamento nômade e domínio da técnica do pastoreio em que ocuparam uma grande região do Macina¹²⁹ (SILVA, 2015, p. 15), mas é importante frisar que eles não se constituíam em grupo homogêneo, havendo vários etnônimos advindos de condições subjetivas de cada grupo: “fulas-djiábê (ou fulas-djin ou fulas-pretos), fulas-ribê (ou fulas-foro, ou fula di baca, ou fula di Gabu), futa-fulas (ou fulas do Futa Jalon)” (ABRANTES, 2018, p. 33).

Devido a sua condição histórica de submissão ao longo dos séculos XVIII e XIX, estiveram presentes em revoluções islâmicas na região do Futa Toro¹³⁰ e do Futa Djalon¹³¹ que foram essenciais na configuração da região oeste da África:

No Futa Jalon, as montanhas onde nascem os rios, pastores fulas e muçulmanos iniciam pequenas jeades contra seus vizinhos mandingas a partir de 1700. Nas décadas seguintes a população fula aumenta com gente vinda do norte, das teocracias do Bundu e do Futa Toro. Em 1750 os fulas muçulmanos triunfam e por volta de 1850 os fulas que viviam no Kaabu e pagavam tributo aos mandingas organizam-se e revoltam-se contra seus senhores. Aliados aos fulas do Futa Jalon derrotam os mandingas do Kaabu numa famosa batalha que se deu em Cansala, a capital do império, por volta de 1865. O interior torna-se progressivamente muçulmano (ABRANTES, 2018, p. 11).

Essa mudança foi importante na perspectiva do comércio internacional pelas migrações e na miscigenação dos grupos entre o norte e o Sul do Deserto do Saara, mas, isso não manteve uma sensação de estabilidade na região devido a recorrência de ondas violentas:

Esta região deve a sua importância histórica, a sua prosperidade e a sua estabilidade para a manutenção de um frágil equilíbrio entre o habitat, o homem e o animal; entre os agricultores sedentários e os pastores nômades; entre os habitantes das cidades e as populações rurais; entre os homens livres e aqueles de condição servil; igualmente, entre os muçulmanos e as populações ainda fiéis às suas crenças tradicionais (AZIZ, 2010, p. 619).

127 Sua hegemonia política precedeu o Império do Mali entre os séculos XV e XVI na região onde hoje é a região do Mali tendo sua expansão territorial para o oeste nos atuais Nigéria e Níger e a oeste para o Oceano Atlântico. Pode encontrar sua grafia como Império Songhay.

128 O norte da África foi um dos alvos do processo de expansão do Império Turco Otomano entre os séculos XVI e XVII através dos do Sultanato de Marrocos. Título de pachá é equivalente a governador.

129 Também conhecida como Masina ou Massina é a região de curso intermediária do Rio Níger no Mali entre Segu e Tombuctu. Ver anexo 04.

130 É uma região semideserta entre as fronteiras do Senegal e da Mauritânia ao redor da faixa intermediária do Rio Senegal. Ver Mapa 04 no Anexo.

131 Região montanhosa localizada no Centro da Guiné. Ver Mapa 04 no Anexo.

Essa orientação islâmica estava presente na sociedade ditando regras em relação educação e o comportamento, reforçando uma austeridade em relação a presença de viajantes, mas que não interferiu nas crenças anteriores ao islã, sendo mais comum entre os estratos sociais mais altos:

Os fulas de Bondu são por natureza suaves e gentis, mas as inclementes disposições do Alcorão os tornaram menos hospitaleiros e mais reservados no comportamento do que os mandingas. Consideram claramente todos os nativos negros como seus inferiores e, quando se referem a diferentes nações, sempre se incluem entre os brancos. A sua maneira de governar difere da dos mandingas principalmente porque são mais constrangidos pela influência das leis muçulmanas, pois todos os chefes (excetuado o rei) e a grande maioria dos habitantes de Bondu são islamitas e têm a autoridade e as leis do Profeta como sagradas e definitivas. No exercício da fé, no entanto, não são muito intolerantes em relação aos seus conterrâneos que conservam as antigas superstições (SILVA, 2013, p. 188).

Assim, pode-se conjecturar que a narrativa *Como o mundo foi criado a partir de uma gota de leite* faz parte das cosmogonias dos fulas antes do processo de islamização do grupo e, teria chegado ao presente justamente pelo fato de não haver perseguições religiosas quanto aos não islamitas.

A atividade de pastoril de bovinos caracteriza os fulas ao longo de sua trajetória histórica e isso era/é reconhecido pelos viajantes como por outros grupos africanos. Eles estabeleciam uma forma de associação sazonal, a exemplo que ocorria no Norte da atual Nigéria em que esses levavam os rebanhos para se alimentar do que sobrava das colheitas feitas pelos haúças, bem como alguns agricultores senufos de posses que possuíam pequenos rebanhos delegavam aqueles as suas criações (SILVA, 2011, p. 50):

O modo como os fulas exercem o pastoreio e a agricultura é por toda a parte notável. Até mesmo nos bancos do Gâmbia, a maioria dos cereais é cultivada por eles, e seus rebanhos são mais numerosos e melhores do que os dos mandingas. Em Bondu, os fulas são muito ricos e desfrutam amplamente de tudo o que lhes pode dar a vida. Extremamente hábeis no manejo dos bois, fazem com carinho e familiaridade com que sejam muito mansos. Ao aproximar-se a noite, eles os recolhem do mato e os abrigam em cercados, chamados *korrees*, que são construídos na vizinhança das aldeias. No meio de cada *korree* erguem uma cabana, na qual um ou dois pastores vigiam o gado durante a noite, a fim de evitar que seja roubado, e mantêm acesas as fogueiras dispostas ao redor do curral para afugentar os animais selvagens (COSTA E SILVA, 2011, p. 189).

O consumo de leite era cotidiano entre eles, além de produzirem outros derivados como a manteiga que era utilizada em diversos fins, fossem alimentícios ou estéticos, o que aponta para o grau de conhecimento obtido através das gerações desse tipo de criação animal e também o desempenho de técnicas para melhor tirar proveito do que o gado pudesse oferecer:

Os fulas usam o leite principalmente como bebida, quando já está azedo. Obtêm dele um creme muito espesso e o convertem em manteiga, batendo-o violentamente numa grande cabaça. A manteiga, ao ser derretida em fogo brando liberta as impurezas, é guardada em pequenos potes de argila, e entra na maioria de suas comidas. Serve também para untar os cabelos e é aplicada largamente nos rostos e braços (SILVA, 2013, p. 189).

A criação de gado era considerada como a maior riqueza que eles possuíam já que sua rotina era baseada no trato diurno do rebanho que se configurou em parte da vida material, simbólica e afetiva dos fulas. Essa afinidade também se manifestava durante a perda de algum membro do rebanho: “A relação entre pastor e boi é de estreita intimidade. Não só na África Índica, mas também entre povos pastores de outras regiões. Como os fulas, que raspam a cabeça, choram e se desesperam quando uma rês morre (SILVA, 2011, p. 51).

É importante destacar que isso pode fazer menção a origem saariana dos fulas já que entre os cuxitas¹³² e os nilóticos¹³³ da região da África Índica havia o culto ao gado (SILVA, 2011, p. 51). Estes realizam o Festival do Mondé (sal, em fula): durante três vezes na época de chuva em que eles reúnem o gado que estava disperso pelas matas para pastar nos campos expressando seu orgulho em serem pastores:

Tudo começa na tarde anterior a festa propriamente dita. É todo um ambiente que se cria a volta do mondé e do gado da família. A tarde, os homens carregam três grandes cabaças e vão ao mato extrair a casca de uma árvore a que os Fulas chamam lalloi, cujo aroma é muito apreciado pelas vacas. O regresso a casa acontece depois do pôr do sol. É o momento das mulheres se juntarem a volta de três pilões para moerem o conteúdo das cabaças e assim facilitar a sua ingestão pelas vacas. O som dos pilões é acompanhado alternadamente de cânticos em coro e palmas que inevitavelmente convidam à dança. As letras exprimem alegria e orgulho:

“Mondeya ehehehDjango ko mondeya/Alah ya faróóó!!!”

(Amanhã é dia de mondé/ Não vamos à bolanha / Porque temos a festa de mondé).

São cânticos próprios do evento, que raras vezes se ouvem fora daquele ambiente, elogiando as vacas pelo seu leite, os seus donos e aqueles que cuidam do gado (BALDÉ, 2016).

Essa narrativa faz parte da ideia de aliança entre os mundos: o que Doondari criou e o mundo em que os fulas vivem junto ao seus rebanhos. Ele teria decidido três vezes a terra criando os cinco elementos: pedra, ferro, fogo, água e ar (SCHEUB, 2000, p. 40) e a presença desses componentes no ato de criação remete a arquétipos encontrados em vários outros grupos humanos que apresentam a religião entre esses dois espaços, mas que reforça o lugar sagrado do fundador.

As pedras são tomadas a partir de sua rudeza e permanência material como uma manifestação de poder de uma divindade, hierofania, sendo cultuada devido a sua diferença seja em proporção/tamanho, forma, cor que atestam a precariedade da condição humana e, por isso manifesta uma cratofania:

Não podemos dizer que os homens sempre adoraram as pedras enquanto pedras. A devoção do primitivo refere-se em todo caso, sempre a alguma coisa diferente que a pedra incorpora e exprime. Um rochedo, um calhau são objetos de respeitosa devoção porque representam ou imitam alguma coisa, ou vem de algum lado. O seu sagrado é

¹³² Referência aos habitantes do Reino de Kush/Cuxe que ficava localizado na Núbia.

¹³³ Faz alusão aos grupos sociais habitantes da região do sul do vale do Rio Nilo que falam línguas nilóticas.

exclusivamente devido a esta alguma coisa ou a este algum lado, nunca a sua própria existência. Os homens adoraram as pedras apenas na medida em que elas representavam algo diferente delas mesmas. (ELIADE, 2008, p. 176).

Usadas como símbolo de religião espiritual em que asseguravam posse, obtenção de algo no mundo dos vivos ou em comunicação com o mundo dos mortos não eram adoradas, mas utilizadas como meio mágico de contanto entre polos diferentes (ELIADE, 2008, p. 177). Na narrativa, a presença da pedra na criação do mundo pode representar a ligação entre o mundo do criador e o mundo dos vivos, atestando a limitação e finitude destes em relação ao primeiro e, também apontando o mundo dos mortos, no caso dos ancestrais como elo de ligação.

Para o entendimento da relação com o ferro deve-se observar que ele é extraído da “Mãe Terra”, sendo considerado assim como um mineral que cresce no seu ventre, a metalurgia assim se configurando em uma atividade obstétrica: “O mineiro e o metalúrgico intervêm no processo da embriologia subterrânea, precipitam o ritmo de crescimento dos minerais, colaboram na obra da Natureza, ajudam-na a «parir mais rápido». Em resumo: o homem, mediante suas técnicas, vai substituindo o Tempo, seu trabalho vai substituindo a obra do Tempo” (ELIADE, 1956, p. 04).

Em períodos anteriores a descoberta da técnica da metalurgia, os meteoritos causavam a admiração entre os grupos humanos por caírem do céu e, por isso, carregavam em si a sacralidade do espaço celeste e, fedendo a terra ao precipitar-se ligariam esses dois espaços (ELIADE, 1956, pp. 13-14).

Com base nessa digressão não seria por acaso que o primeiro elemento criado por Doondari foi a pedra e o último o ar: através dessa primeira percepção, em que os aerólitos sulcam a terra, também seriam responsáveis por ajudar na função materna que ela possui na produção dos minerais que dão origem ao ferro. Essas duas perspectivas traçam dois tempos distintos: um tempo mítico - em que os deuses estão distantes dos homens e se manifestam através de sinais, assim dominando o tempo – e, o início de um tempo social onde a técnica de produzir o ferro acelera a função que a ‘Mãe Terra’ teria e muda o ritmo do grupo.

A água é sempre associada à uma fonte fundamental da existência seja dos animais como dos homens se constituindo também no elixir da vida eterna, em uma cura e para onde todos podem possivelmente voltar. Este arquétipo das ‘águas primordiais’ é muito comum em sociedades que referenciam elementos da natureza como partes vivas e orgânicas socialmente (ELIADE, 2008, p. 156). No conto aqui apresentado está associada juntamente ao fogo em um princípio mágico – o fato de homem saber dominar a sua técnica de produção na metalurgia, forja ou na cozinha - e, também representa um elemento masculino que através da união com água, análoga ao feminino criaria o mundo: “A produção ritual do fogo reproduz a criação do

mundo. Por isso é que ao terminar o ano se extinguem todos os fogos (ritualismo da Noite cósmica), que reacendem no dia do Ano Novo (repetição da Cosmogonia ou renascimento do Mundo) (ELIADE, 1956, p. 29).

A relação entre esses cinco elementos criou o homem de forma em que ele é subjugado ao criador e, por isso quando ele se torna ‘forte’ (em outra versão encontra-se ‘orgulhoso’¹³⁴) Doondari tenta através da cegueira, tédio, sono e a morte demonstrar que ele é finito e não poderoso como imagina. Esse poder que o homem julga possuir é associado a produção de ferro, em que eles reproduziriam a criação do mundo.

Guéno aparece na terceira vez em que Doondari vem à terra para reafirmar o seu poder diante de todos os elementos, transformando-se na eternidade que supera a tudo e reafirma o seu domínio da criação do mundo e dos homens.

O conto *Como o mundo foi criado a partir de uma gota de leite* referência sobretudo o modo de vida dos fulas que é ligado à criação de gado e, de que maneira essa relação influi na elaboração do mundo em que os dois espaços distintos – o mundo dos ancestrais e o mundo dos homens - são interligados e indissociáveis.

Em sala de aula esse conto pode ser utilizado na abordagem de diferentes concepções simbólicas de universo que ajude na compreensão de outras formas de elaboração do mundo. Essa amplitude de ‘olhar’ pode permitir que se observe os povos africanos longe do exotismo e ao mesmo tempo mais próxima de concepções mais comuns em que os sujeitos são submetidos à uma figura divina superior.

3.5 O verdadeiro motivo da falsa partida do Moogho Naba de Uagadugu (Mossi, Burkina Fasso)

“Wadgo ra yaes beoogo

B bas tu beog wa a tooré”

Uagadugu, não tenha medo do futuro

Deixe o futuro por si mesmo

134 “ In the beginning, Doondari descended to the earth and created a stone, which created iron, which created fire, which created water, which created air. Doondari, having again descended to the earth, shaped those five elements into man. Because man was proud, Doondari created blindness. When blindness became too proud, Doondari overcame it by creating sleep. When sleep became too proud, Doondari created worry. When worry became too proud, Doondari created death. When death became too proud, Doondari descended a third time, and, as Gueno, the eternal one, he defeated death” (SCHEUB, 2000, p. 40).

Terra vermelha
Pés de milhete branco
Pés de milhete verde

Terra vermelha até quando os quatro horizontes
do reino

Vermelha ao sul do sul da cidade de Tenkodogo

Vermelha ao norte do norte de Uaihiguya

Vermelha até a própria Uagadugu

Por toda parte o milhete busca
Sem dúvida trezentas e trinta três vezes¹³⁵
O ponto central do céu.

No reino de Uagadugu, o mais prestigioso reino do povo mossi¹³⁶, nasceu e cresceu Warga. Warga! Antes de nascer, como todos os ainda não nascidos, ele se mexia na barriga da mãe, tanto quanto um cavanhaque de bode pendurado nos espinhos de uma jujubeira¹³⁷. Tendo ficado na barriga da mãe mais tempo do que durou a estação das águas, saiu uma bela manhã, na hora em que o sol acabava de aparecer no céu, tão amarelo quanto uma gema de ovo. Assim que saiu, berrou mais alto do que uma nuvem de tecelões¹³⁸. Naquele dia na boca do tantã gangaongo¹³⁹ pôde anunciar o nascimento de Warga aos galhos do baobás, aos galhos das sumaúmas e dos bisselões¹⁴⁰. Naquele dia, até as moscas e os mosquitos teriam podido dançar a warba¹⁴¹!

O bebê Warga nem precisava que sua mãe o botasse no peito: ele achava o peito sozinho, e mamava aquele leite mais gostoso que o suco de manga. Cresceu um pouco e passou a comer mingau bem doce, um gostoso mingau de milhete com coalhada. Mais tarde passou a devorar bolinhos de feijão¹⁴², pirão de inhame, galinha-d'angola... E foi crescendo, ficando cada vez

135 Número mágico para os mossis. O antigo Império mossi, que data do século XI, era dividido em 333 partes. A sede do império era Uagadugu, hoje capital de Burkina Fasso. Ver Mapa 06 no Anexo.

136 Povo da África, vive no território de Burkina Fasso. Os mossi falam mooré.

137 Árvore comum na África, cujo fruto (a jujuba) e folhas são utilizados de diversos modos, segundo as regiões. Em regiões mulçumanas, a jujubeira é a árvore do paraíso.

138 Passarinho comum a toda a parte da África que fica ao sul do deserto do Saara. Assim chamado pelos ninhos elaboradíssimos que constrói. Da mesma família do pardal, do bico-de-lacre e papa-grão.

139 É o grande tantã (tambor) dos mossis, de Burkina Fasso. Mede dois metros de comprimento por um de diâmetro.

140 Grande árvore comum na África Ocidental. Sua madeira é vermelha e dura. Também chamado de mogno-da-guiné.

141 Dança Mossi

142 Massa de feijão, frita ou cozida no vapor. Típico de Burkina Fasso.

mais bonito, mais forte, mais arrojado que seus irmãos, filhos do mesmo pai e da mesma mãe¹⁴³, e que todos os seus outros irmãos. Quando um dia tornou-se guerreiro, compreendeu que até então os adivinhos¹⁴⁴ e os espíritos do país mossi o vinham protegendo.

Um dia, acordado pelas encantações dos fetichistas¹⁴⁵, o Sol levantou-se sobre Uagadugu. Antes do meio-dia, o Tansoba, que é o chefe de todos os exércitos, nomeou Warganaba de Moghoo¹⁴⁶ Naba!: chefe! rei! Naba de Moogho, imperador do país mossi!

Os griots¹⁴⁷ começaram a contar mais uma vida de rei. Acrescentaram a jovem história de Warganaba de todos os imperadores dos mossis. Contaram até, cada qual da sua vez e da sua maneira, a história dos reis desde o nascimento de Uedraogo¹⁴⁸, primeiro rei, nascido do ventre da bela Yennenga¹⁴⁹.

Warganaba, vigésimo segundo imperador da dinastia Moogho Naba¹⁵⁰, era lindo ao nascer do sol. Tinha as bochechas marcadas por três cortes finos que desciam até o queixo. O povo mossi o admirava muito. Ele era portador da luz que se levantava, vestindo seu albornoz¹⁵¹ vermelho e seu gorro de imperador, também vermelho.

Quando o sol estava ainda mais alto e amarelo no céu, as mensagens enviadas pelos instrumentos musicais haviam atravessado as savanas para anunciar a boa nova.

Os tocadores de tantã, de balafo¹⁵², de flauta, de corá¹⁵³ foram refrescar um pouco a garganta, tomando uma ou duas cabaças de dolo¹⁵⁴.

Warganaba...Naba Warganaba, Warganaba Moogho Naba, em seu palácio de Uagadugu, foi ver a primeira esposa, sua mulher. Sentou-se ao lado dela, na sombra convidativa de uma palmeira-de-leque.

- Seboaga¹⁵⁵, agora sou o naba de Moogho...

143 Nas sociedades africanas em que os homens podem ter várias mulheres é comum ter irmão ou uma irmã que não são da mesma mãe. Daí a expressão: as vezes também se usa, para especificar que os dois irmãos têm o mesmo pai e a mesma mãe, a expressão irmão de sangue e de leite.

144 Na antiga Ruanda, são religiosos que organizam as cerimônias sagradas. Além disso, leem e dizem o passado e o futuro, utilizando búzios, pintinhos, etc.

145 O fetichista é aquele que, nas religiões tradicionais, organiza as cerimônias sagradas.

146 Primeiro território em que reinou o Moogho Naba de Uagadugu.

147 Músico e poeta da África Ocidental, conserva e transmite a memória oral.

148 Nome hoje muito difundido em Burkina Fasso. Significa “cavalo” ou “garanhão”, em idioma mooré. O naba Uedraogo, nascido no século XV, é o ancestral dos mossis.

149 Princesa que, no século XV, pôs no mundo o naba Uedraogo, que seria o ancestral de todos os mossis.

150 Ou Mogo Naba, ou Morho Naba. Título do soberano (imperador) dos mossis, residente de Uagadugu.

151 Espécie de túnica com capuz.

152 Instrumento musical de percussão, constituído, com xilofone, de lâminas de madeira com cabaças embaixo, servindo como caixas de ressonância.

153 Espécie de harpa africana, com 21 a 26 cordas, é um instrumento muito melodioso.

154 É uma cerveja de milhete. Dolo é seu nome em Burkina Fasso.

155 Na língua mooré, falada pelos mossis, significa “meu amor”.

Calou-se, sem terminar a frase, como se lhe faltasse fôlego para continuar. Fechou os olhos um instante, depois fixou-os em sua jovem esposa, por quem era loucamente apaixonado. Disse a ela:

- É difícil falar bem neste meio do dia. Quando não há bastante felicidade na vida de um homem, ele se atrapalha, porque suas palavras saem feridas. Quando há felicidade demais, as vezes ele se atrapalha também, mesmo sendo rei.

Ela ouvia. Linda. Mais linda que uma peúle-bororo¹⁵⁶. Warga acrescentou:

- Quando um cupinzeiro vive, acrescenta terra a terra, para que a terra continue viva. Agora que sou naba de Moogho, preciso saber reinar para que o costume do povo mossi continue vivo e governe os homens, as mulheres, o céu, a Terra, a água, as árvores...

Ela ouvia. Seus lábios fechados esboçavam um leve sorriso. Nesse momento, a sombra fresca, ela parecia tão delicada quanto um pote de cerâmica luzindo de uma suave umidade. Tomaram um pouco de água-de-côco.

- Seboaga, quando o amor vive, ele também acrescenta vida a vida. Meu amor por você é enorme.... Meu amor amanhã, e depois de amanhã, acrescentará cada dia mais vida a sua vida.

- Warga, suas palavras hoje não voarão para longe quando harmatã¹⁵⁷ soprar? Você não irá esquecê-las?

- Não, seboaga. O vento não as levará, nem a estação da seca, nem a estação das águas¹⁵⁸. A chuva molha as pintas do leopardo, mas não as apaga. Meu amor é como as pintas do leopardo.

O tempo passou. Passou para os crocodilos bravos de rabo curto, para os encantadores que agitam chocalhos na ponta da vara, para os homens de dentes pontudos como espinhos.

Um dia, a linda esposa perguntou a Warga:

- Meu rei, meu esposo, quer ir a La, visitar meus parentes.

Assim como somente o dono do cachorro pode cortar o rabo do animal, também somente o marido pode autorizar a mulher a ir aqui ou ali. O naba Warga, que já tinha respondido várias vezes “não” a esse pedido, pretextando que os caminhos não eram seguros e que ele não podia ficar sem o cheiro de goiaba verde da sua esposa, dessa vez respondeu sim. O cocorano¹⁵⁹ de

156 O povo peúle está espalhado pela África, da Guiné ao Chade. As mulheres peúles são célebres por sua beleza, particularmente as bororos.

157 Vento da África, quente e seco, vindo do norte e o leste.

158 Na África Negra, são as duas principais estações do ano. É durante a estação das águas, isto é, das chuvas – também chamadas as vezes de inverno -, que o plantio é possível. Na estação da seca, ou estação quente, a vegetação amarela e as nuvens de poeira se levantam para o céu de um azul puríssimo.

159 Águia de asas avermelhadas. O vermelho é sinal de desgraça para os mossis.

asas vermelhas, que é sempre sinal de mau agouro em terras mossis, certamente estava suspenso no céu de Uagadugu naquela hora.

Na manhã seguinte ela partiu, acompanhada por algumas mulheres e alguns criados e bem sentada na manta bordada do seu cavalo. O naba Warga observou-a demoradamente na paisagem, admirando sua bela figura no meio da poeira avermelhada.

O tempo passou. Passou para os que, dispostos a tudo, gostariam de trocar a língua pelos poderes noturnos, para os que, como naba Warga, têm o ouvido da selva, para os que conhecem o visível e o invisível.

O tempo passava, mas a bela esposa de Warga não voltava. Uma manhã, achando que já tinha esperado demais, o naba Warga mandou selar seu melhor cavalo. Era um puro-sangue árabe de cabeça pequena e redonda, de narinas largas. A cauda elevada, o pescoço arqueado e alongado. Era bom corredor, como seus irmãos, alimentados com tâmaras secas e gafanhotos do deserto.

O naba Warga vestiu seus trajes de guerra, a que acrescentou sus grigris¹⁶⁰. Pegou suas armas, deu tapas carinhosos nas ancas do corcel e montou, comentando:

- Mais vale poeira nos pés que poeira no traseiro, tanto no caso do cavalo como no caso do homem, mesmo que o homem seja um naba.

Mas nem o homem nem o cavalo puderam dar um só passo, porque diante deles tinham se reunido às pressas os ministros e os grandes dignitários do reino. Eles suplicavam:

- Não vá.
- Você não pode abandonar Uagadugu...
- O amor a uma mulher não pode passar na frente dos assuntos do reino...

Tanto suplicaram, que o naba Warga não foi. Adiou a viagem para o dia seguinte. Mas no dia seguinte e nos outros dias foi a mesma coisa. Todos suplicavam, e o naba Warga, forçado, ficava.

Todos os dias ele achava que um naba, como qualquer outra pessoa, também precisava de uma estaca cravada no chão, junto à qual seu corpo possa crescer e florescer. Ele sabia porque, desde o dia em que sua amada partiu, os dias eram mais sem graça que pirão sem molho.

Da manhã à noite, o naba Warga, Moogho Naba do reino de Uagadugu, hoje primeiro dentre os reis do país mossi, percorreu a cidade a passos largos. Quem o via, logo compreendia que a verdadeira vida às vezes é como pimenta ardida: deixa os olhos vermelhos. Que a

160 Pequeno objeto supostamente mágico que teria o poder de curar, dar sorte ou causar malefícios; amuleto.

verdadeira vida dá aos homens olhos vermelhos como os do pássaro tecelão, não importa quais sejam os seus privilégios da sua posição.

O naba Warga não parava de pensar: “Ela, minha seboaga, nunca falava da sua beleza. Era como o sal, que nunca diz que tem sabor”.

De noite, ele espiava as lagartixas correndo na parede do seu quarto, à luz tremula da lâmpada de azeite. Mas algumas noites são ruins, é como se houvesse um leopardo rodando na escuridão, e nessas noites ele interrogava os ancestrais, mas em resposta só obtinha o silêncio. E ele, o naba Warga, sabia muito bem que o silêncio também é uma resposta. Deitado, falava à amada ausente. Só conseguia adormecer ao raiar do dia, encolhido na esteira.

Muito tempo havia passado desde a partida da adorada esposa. Mas todos os dias, mal o sol raiava, o naba Warga, Moogho Naba, mandava preparar o cavalo para ir buscar a amada. E todas as manhãs, todos os ministros e os dignitários da corte se reuniam e suplicavam:

- Não vá...
- Você não pode abandonar Uagadugu...
- O amor a uma mulher não pode passar na frente dos assuntos do reino...

Isso durou muito, muito tempo.

Durou até aquela estação em que Warga morreu.

3.5.1 Uma genealogia para Naba Warga

A memória coletiva que emana dos contextos africanos é fruto da interlocução entre os ouvintes e, que é limitada pelo espaço público e também por cerimônias e rituais definidos coletivamente pela estrutura social. A narrativa a ser analisada aqui se chama *O verdadeiro motivo da falsa partida do Moogho Naba de Uagadugu* que pertence aos *mossis*, habitantes de Burkina Fasso.

Segundo Tiendrébéogo (1963) a instituição política dos *mossis* “desenvolveu-se em três fases entre os séculos XV e XVI: uma fase de maturação (segunda fase do século XV), um período de conquistas (primeira metade do século XVI) e, finalmente, uma fase de estabilização” (segunda metade do século XVI):

Estado fundado no planalto central do moderno Burkina-Fasso por uma facção guerreira proveniente do norte da atual República de Gana, liderada por Uedraogo. Nasceu da assimilação de dois reinos locais Uagadugu, provável remascente do antigo Gana e, latenga, florescido entre os séculos XI e XII. Dois séculos mais tarde, latenga, o mais setentrional dos dois, iniciou sua expansão, convertendo-se em império (LOPES, 2011, p. 203).

Segundo a tradição oral, o Naba Wedraogo¹⁶¹ teria sido o responsável por fundar a chefia independente do país dos mossis, assim, o Wargá foi o vigésimo segundo rei após o lendário unificador. Nos contextos africanos, é comum que haja cerimônias de entronização dos chefes e, essas estão ligadas as narrativas e ritos. É possível encontrar esses aspectos por exemplo das sociedades centro-africanas, como a tradição dos reis ferreiros na região do Congo.¹⁶²

Dessa forma, essa narrativa sobre o Naba Wargá faz parte da tradição oral que foi coletada por Yamba Tiendrébéogo durante o governo de Naba Kougri (trigésimo sexto) que substituiu o Naba Saga II. A genealogia imperial é evocada todas as manhãs logo que o Naba realizaria sua primeira saída do dia e, por isso, nos foi possível saber da história de Wargá:

Um dia, acordado pelas encantações dos fetichistas¹⁶³, o Sol levantou-se sobre Uagadugu. Antes do meio-dia, o Tansoba, que é o chefe de todos os exércitos, nomeou Wargá naba de Moghoo¹⁶⁴ Naba!: chefe! rei! Naba de Moogho, imperador do país mossi!

Os griots começaram a contar mais uma vida de rei. Acrescentaram a jovem história de Wargá a de todos os imperadores dos mossis. Contaram até, cada qual da sua vez e da sua maneira, a história dos reis desde o nascimento de Uedraogo, primeiro rei, nascido do ventre da bela Yennenga¹⁶⁵ (PINGUILLY, 2005, pp. 117-118).

O termo “Moogho” se refere à dinastia que reinava em Uagadugu, capital do país dos mossis, assim, o nome completo do título dos reis desse território é “Moogho Naba”, ou seja, chefe do Moogho, todo o território do país dos mossis (SILVÉRIO, 2013, p. 460). No caso de Wargá, ele é investido desde cedo, como aquele que possui algo diferenciado em relação aos demais, por isso ele é o Naba, conhecedor dos sinais dos ancestrais que o enviavam e também protegido deles:

O bebê Wargá nem precisava que sua mãe o botasse no peito: ele achava o peito sozinho, e mamava aquele leite mais gostoso que o suco de manga. Cresceu um pouco, e passou a comer mingau bem doce, um gostoso mingau de milhete com coalhada. Mais tarde, passou a devorar bolinhos de feijão¹⁶⁶, pirão de inhame, galinha-d'angola... E foi crescendo, ficando cada vez mais bonito, mais forte, mais arrojado que seus irmãos, filhos do mesmo pai e da mesma mãe¹⁶⁷, e que todos os seus outros irmãos. Quando um dia tornou-se guerreiro, compreendeu que até então os adivinhos¹⁶⁸ e os espíritos do país mossi o vinham protegendo (PINGUILLY, 2005, p. 117).

161 Podemos encontrar diversas grafias para o nome do primeiro Naba como Ouedraogo ou Uedraogo.

162 Para tal ver: (SILVA, 2011).

163 Mestres que conhecem os ritos ancestrais e organizam as cerimônias sagradas.

164 Primeiro território em que reinou o Moogho naaba de Uagadugu.

165 Princesa que é apontada como a Mãe do primeiro naba.

166 É um bolinho feito com massa de feijão, frita ou cozida no vapor sendo uma comida costumeira de Burkina Fasso.

167 Em algumas sociedades africanas existe a poligamia, daí decorre expressões como essa que denotam o parentesco.

168 Geralmente encontramos em contos compilados essas expressões que tentam aproximar ao vocábulo que se usa no país em que o livro é traduzido. Aqui, possivelmente é uma referência aos tradicionalistas, sujeitos que conhecem as cosmologias e os ofícios sagrados.

Quando Warga, rei dos mossis cresce, casa-se com *Pugh-Tiema*, sua primeira esposa o que denota a poligamia existente nessas sociedades e na narrativa só é chamada de “Seboaga” que significa em mooré o equivalente a “meu amor”, no entanto, não eram islâmicos. Ela deseja visitar seus parentes na cidade de La, mas ele recusa sempre usando um discurso amoroso sobre a mulher ficar ao lado do seu marido e, quando concede ao pedido, os sinais de maus auspícios aparecem no céu:

Um dia, a linda esposa perguntou a Warga:

- Meu rei, meu esposo, quer ir a La, visitar meus parentes?

Assim como somente o dono do cachorro pode cortar o rabo do animal, também somente o marido pode autorizar a mulher a ir aqui ou ali. O Naba Warga, que já tinha respondido várias vezes ‘não’ a esse pedido, pretextando que os caminhos não eram seguros e que ele não podia ficar sem o cheiro de goiaba verde da sua esposa, dessa vez respondeu sim. O cocorano¹⁶⁹ de asas vermelhas, que é sempre sinal de mau agouro em terras mossis, certamente estava suspenso no céu de Uagadugu naquela hora (PINGUILLY, 2005, pp. 121-122).

Warga empreendeu “guerra nas regiões de Yako¹⁷⁰, Riziam¹⁷¹ e Mané¹⁷² (círculo de Kaya), isto é, norte de seus estados” (TIENDRÉBÉOGO, 1963, p. 20) e, este trecho do conto se refere a um episódio de conflito em que ele teve de se deslocar para a primeira cidade mencionada acima, ausentando-se de seu palácio localizado em Oubritenga¹⁷³ que acabou sendo atacado por seus inimigos. Devido a isso algumas de suas esposas ficaram assustadas e voltaram para a casa de suas famílias, no caso a sua esposa preferida, Pugh-Tiema, é que foi mencionada no conto.

É frequente na sua genealogia que ele seja associado a insignias militares o que rememoram as guerras em que se envolveu, a exemplo o trecho do conto que aponta que Warga ao voltar do conflito selou seu cavalo para buscar sua esposa. Essa ação deu origem a uma cerimônia importante no país dos mossis, que na narrativa é descrita assim:

O Naba Warga vestiu seus trajes de guerra, a que acrescentou seus grigris¹⁷⁴. Pegou suas armas, deu tapas carinhosos nas ancas do corcel e montou, comentando:

- Mais vale poeira nos pés que poeira no traseiro, tanto no caso do cavalo como no caso do homem, mesmo que o homem seja um naba.

Mas nem o homem nem o cavalo puderam dar um só passo, porque diante deles tinham se reunido às pressas os ministros e os grandes dignitários do reino. Eles suplicavam:

169 É uma águia de asas avermelhadas, sendo que o vermelho é sinal de mau agouro para os mossis.

170 É capital da província de Yako e de Passoré.

171 É uma região cultural dos mossis e fica localizada em uma região montanhosa ao norte do país.

172 É capital da província de Sanmatenga.

173 Localizada na região de Plateau-Central é uma província de Burkina Faso e sua capital é Ziniaré.

174 Pequeno objeto que possui caráter sagrado mágico religioso para os mossis.

- Não vá.
- Você não pode abandonar Uagadugu...
- O amor a uma mulher não pode passar na frente dos assuntos do reino [...] (PINGUILLY, 2005, p. 123).

Essa cerimônia se tornou essencial porque o Naba Moogho Warga fez uma reforma política durante seus quinze anos de governo que modificou os critérios de escolhas dos chefes, a proibição de mulheres nos campos de conflito e também códigos de justiça:

Naba Warga réorganisa toute la chefferie. C'est lui qui obligea tous les chefs (Mogho compris) à prendre trois devises et un nouveau nom (Zab-Youya, pluriel de Zab-Youre), tiré de l'une des devises, en accédant au pouvoir. La première devise doit être normalement un remerciement adressé à ceux qui ont permis l'accession à la chefferie. La seconde doit indiquer le programme d'action du nouveau chef et constitue souvent, dans la pratique, un discret avertissement pour ses adversaires. La troisième devise doit illustrer le caractère ou l'un des traits de caractère du nouvel élu. Le futur chef sait que sa désignation est imminente lorsque des envoyés du collège électoral viennent, pendant la nuit, prendre un mouton à son domicile (ce mouton s'appelle « Tomboko » du mot qui désigne le trou dans lequel se trouve déposée la cendre dont on recouvre la tête du nouvel élu): il a donc le temps de composer ses devises (TIENDRÉBÉOGO, 1963, p. 19).

Essa cerimônia possibilitava que os chefes pudessem encontrar o Naba para conversar sobre as questões que envolviam autoridade e outras questões importantes à chefia. Desse modo, foi uma maneira que Warga, a partir de uma situação eventual, teria mantido próximo a si todos os sujeitos necessários para seu governo. No ano em que a tradição oral foi recolhida por Yamba Tiéndrébeogo, por volta de 1957, ele aponta que toda a 'pompa' foi substituída por apenas um cavalo colocado à espera do Naba.

Trabalhar em sala de aula história de reis, chefes e suas genealogias é indicado no combate a visão de que a África só teria uma história a partir da chegada dos europeus. Diferente dos arranjos e formações políticas europeias, as chefarias e os estados africanos tomam outros elementos na sua formação e reafirmação do poder. No caso do conto de Naba Warga é perceptível um processo de escrita que se diferencia das crônicas régias comuns no Ocidente e, essa forma também é interessante de ser trabalhada através de histórias conectadas.

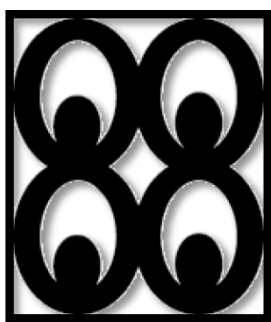
Os contos que serviram de fontes históricas nesse trabalho podem ser utilizados como recursos didáticos no ensino de história e cultura africana de maneira que cada um apresenta aspectos relevantes dos grupos sociais aos quais pertencem no estabelecimento de uma educação antirracista e decolonial que quebre estereótipos acerca da África e suas populações.

Para que tal ocorra é necessária uma abordagem voltada aos professores da educação básica de instrumentais teóricos, metodológicos e pedagógicos que lhes forneçam meios de trabalho junto aos discentes em uma linguagem mais acessível e que permita a esses docentes o incentivo à reflexão e a problematização de questões em torno da história da África.

3.6 “Mate Masie”: manual paradidático para os professores de História anos finais

O que eu ouço, eu guardo. Esse é o significado de “Mate Maisie” para os acãs que formam um grupo social composto pelos acupens, aquiens, anis, axantes, baúles, assins, bolo, fantis e zemas que falam línguas kwan. Eles vivem entre Costa do Marfim, Gana, Togo, Benin e no sudoeste da Nigéria e possuem uma prática ligada a estamparia de tecidos com ideogramas que carregam em si mensagens de provérbios e ideias como maneira de representar valores essenciais a esse grupo:

Imagem 01: Ideograma Acã “Mate Maise



Fonte: NASCIMENTO; GÁ, 2009.

O manual foi intitulado com o intuito de fornecer aos docentes elementos que podem servir para a reflexão destes e dos alunos. O princípio que existe no “Mate Maise” está ligado a sabedoria e, esse é um dos aspectos a serem enfocados no que concerne aos contos africanos, de trabalhá-los como repertórios de sabedorias que fazem referência aos grupos sociais de onde provém. Além disso a própria capa traz em si muitos ideogramas acãs com o intuito de estimular os docentes a conhecerem esses símbolos e trabalhar as diferentes formas de representação social construídas pelos grupos africanos, bem como a importância da oralidade.

O manual é dividido em diferentes seções que tem como objetivos traçar um percurso teórico de entendimento sobre as dinâmicas sociais que os contos estão inseridos nas temporalidades, o papel da história nas sociedades africanas e como cada narrativa apresenta vestígios que podem ser trabalhos em sala de aula.

Na primeira têm-se a *Mensagem ao professor*, já que sendo um manual voltado para esse público se faz necessário uma interlocução mais direta com ele, de forma que nessa seção, pretende-se apontar um breve texto teórico para os docentes de como observar a história africana numa perspectiva decolonial através de uma linguagem fluida e as principais características dos contos africanos, bem como explicar alguns elementos presentes ao longo do material como os símbolos acãs. Também existe uma breve reflexão sobre as relações

históricas que justificam o ensino de história da África no país e na problematização sobre o combate no racismo estrutural com a aplicação da lei 10.639/03.

Os conceitos necessários estarão no texto inicial para que sejam mobilizados no entendimento de práticas sociais africanas como a “oralidade” e, também necessários na compreensão de uma ideia de mundo ocidental como fruto do eurocentrismo e grafocentrismo tendo em vista alargar o arcabouço teórico e de reflexão dos docentes.

Serão utilizados mapas para o exercício da construção visual do espaço geográfico africano, seja ele antes dos europeus e depois do processo de roedura do continente. A produção de uma representação social e imaginária sobre África perpassa, sobretudo pelo conhecimento desse lugar também através da cartografia, de modo que três mapas serão utilizados nesse processo de re/des/construção de saberes:

- 1. Mapa de Murdock, que mostra as sociedades africanas em sua pluralidade pelo continente antes dos europeus;
- 2. Mapa da África Política atual elaborado, que vai trabalhar as configurações do espaço após os processos de independência e os países;
- 3. Um mapa elaborado com uso de software de geoprocessamento que vai apontar os grupos étnicos dos contos que o manual vai trabalhar posteriormente.

Essa tríade de mapas busca criar uma ponte para o leitor do manual sobre os lugares que serão contextualizados e fornecer um recurso didático na ausência de fontes de informação sobre outros temas relativos à história da África.

Na seção seguinte os cinco contos estarão em sua íntegra no manual e haverá as contextualizações correspondente a cada um deles, além das sugestões de como podem ser trabalhados em sala de aula pelos docentes. Para cada conto haverá indicação de uma bibliografia especializada sobre o assunto como a indicação de livros, filmes, animações e jogos pertinentes ao conteúdo, o que pode permitir ao docente uma abordagem em sala de aula ou como exercício para casa e quanto à metodologia que pode ser utilizada pelos docentes será feita essa sugestão:

- 1: Escolher um local mais aberto para a aula ou formar um círculo com os discentes;
- 2: Perguntar se conhecem ditados ou provérbios populares e com esse mote abordar a oralidade como uma das formas de sabedoria da África diferenciando da predominância do grafocentrismo europeu corrente;

- 3: Localizar no Mapa da África o(s) país(es) em que o grupo social habita;
- 4: Se possível localizar o mesmo grupo no Mapa de Murdorck;
- 5: Iniciar o conto fazendo o possível para que cada aluno leia uma parte, assim é possível a compreensão da lógica social grupal envolvida nessas narrativas pelo ‘fazer’
- 6: Encerrar a contação e problematizar a narrativa através da contextualização presente no manual.

A *Bibliografia* vai apresentar as obras, imagens utilizadas na elaboração do manual e, também pode servir como índice de pesquisa aos docentes quando necessário e no *Índice de Imagens* estão as referências das fotografias usadas ao longo do livro.

O Manual didático “Mate Maise” foi elaborado com a intenção de servir de apoio aos docentes de História em qualquer ano do ensino fundamental II, já que os contos pertencem a temporalidades distintas, o que permite a problematização do ensino através da perspectiva de “história conectada” (DEGAN; PARETO JUNIOR, 2019) podendo ser realizado um contraponto a assuntos trabalhados apenas pela história eurocentrada e, assim combatendo a pedagogia do evento.

Trabalhando com a ideia de sugestões pedagógicas ao longo do texto pretende-se valorizar os saberes docentes (TARDIF, 2002), e de maneira alguma impor a eles leituras ou trabalhos que sejam engessados, pelo contrário pretende-se incentivar a reflexão a partir do manual de acordo com a realidade escolar em que eles estão inseridos e das narrativas que podem conhecer, por isso também foram feitos indicativos das habilidades que podem ser trabalhadas em cada um deles de acordo com a Base Nacional Comum Curricular de História. É necessário que os docentes percebam que existem múltiplas bocas que contam o tempo (GALEANO, 2018) e, saber como pode utilizá-las como recursos didáticos no combate ao racismo estrutural e na afirmação da identidade de crianças negras no espaço escolar.

Dessa forma, através da elaboração de um manual didático pretende-se fornecer bases para a formação de um outro lugar de memória sobre a África em que ela possa ser vista e lida de maneira plural e de acordo com suas bases a partir de um conhecimento histórico que seja construído com base nas diversas bocas que contam o tempo. Esse aspecto fundamental na afirmação do ensino de história africana e afro-brasileira e, para além disso na afirmação de um projeto democrático de Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando for embora quero ver lá fora
minha história escrita ‘pros’ neto contar (PAIXÃO, 2019).

O continente africano é o terceiro mais extenso do mundo com cerca de 30 milhões de quilômetros quadrados e cobre cerca de 3,2% da superfície terrestre. É o berço da humanidade já que por volta de 3 a 4 milhões de anos atrás surgiu o *Australopithecus*, o hominídeo mais antigo. Seu fóssil foi encontrado onde hoje é a Etiópia por volta de 1974 numa região de deserto. A dispersão do *Homo Sapiens Sapiens* teria ocorrido entre 120 mil a 60 mil anos para os outros continentes.

Pesquisas apontam que na África ocorreram revoluções tecnológicas como a passagem da caça e coleta para a agricultura por volta de 18 mil anos atrás na região do Rio Nilo, período duas vezes bem anterior ao sudeste asiático e a metalurgia de 5000 a 3000 a.C na mesma região. Onde hoje é atualmente Nairóbi (Quênia) a pecuária se desenvolveu há 12 mil anos e o sistema de escrita dos Acã e dos mandingas deram origem aos hieroglíficos e a escrita meroítica. Os dogons já conheciam o sistema solar e a Via Láctea sete séculos antes de Cristo. Essas e outras inovações como a matemática, a medicina que são base da evolução humana e do mundo atual foram conhecidas e desenvolvidas pelos africanos, o que demonstra sua complexidade social, bem longe das visões simplistas e reduzidas que circulam no Ocidente; fome, pobreza, guerra, animais selvagens, etc.

O Imperialismo europeu ocorrido entre o final do século XIX até meados do século XX produziu muito mais do que formas de dominação, submissão política, econômica e social. Também foi responsável por construir quadros, imagens e discursos sobre essas populações que ressoam até hoje e acabam por ‘filtrar’ e ‘moldar’ os nossos conhecimentos. Quebrar esses estereótipos é a base do ensino de história africana e afro-brasileira, pois, essas visões relegam ao currículo escolar brasileiro uma representação social reduzida e estereotipada da história e cultura africana em relação ao papel que esses grupos tiveram no país: contribuição econômica e não só cultural como apregoada desde os anos de 1930.

O retorno à democracia nos anos de 1990 e seu processo de fortalecimento na primeira década do século XXI permitiram mudanças substanciais na representação política da população brasileira, o que se refletiu nos currículos escolares. Cada vez mais articulado, o Movimento Negro Unificado conseguiu junto ao Estado um conjunto de ações afirmativas que assegurem o espaço social negro no país de forma digna: entre elas, está a lei 10.639/03.

A partir de sua promulgação tornou-se obrigatório em todos os estabelecimentos escolares públicos e privados o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no Brasil. Com a política de Estado Neodesenvolvimentista dos anos de 2003 a 2016 (SANTOS, 2012), através da Secretaria de Promoção de Políticas de Igualdade Racial – SEPPIR - aliada ao aumento de número de Institutos Federais, Universidades Federais e fomento às agências de pesquisa, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico – CNPq e Coordenação de Aperfeiçoamento e Nível Pessoal – CAPES, o campo dos estudos africanos que tinha suas pesquisas restritas à poucos centros conseguiu se expandir e se tornar uma área de pesquisa de referência no país.

Esse impacto de refletiu diretamente na representação da história da África e dos africanos presentes nos manuais escolares, que tiveram que fornecer aos docentes recursos e abordagens para o uso em sala de aula, no entanto, apesar de mais de 17 anos de vigência da lei, ainda existem resistências na abordagem desses conteúdos e reticências a serem retiradas sobre o que é africano e afrodiaspórico.

O processo de estabelecimento de uma história enquanto experiência social da África está ligada ao conjunto social e a territorialização que esse grupo exerce nessa localidade em conexão com seus ancestrais. Nessa perspectiva, é possível traçar a existência de uma linha do tempo onde há presente, passado e futuro ainda em que a continuidade entre esses tempos seja mediada pela presença dos ancestrais, não se encaixando na lógica ocidental de tempo e história cartesiana, mas é racionalista e humanista à sua própria forma.

As certezas que discurso científico calcado em que a experiência europeia ainda é lida como universal ou global nas últimas décadas têm sido cada vez mais abalada pela construção e reconhecimento de outras epistemes produzidas por outros sujeitos. Esses que antes eram colonialmente tomados como ‘objetos de pesquisa’, hoje descontrolam essa visão e contam suas próprias histórias através de seu modo de existir no mundo.

História sendo fruto do seu tempo e dos historiadores que a produzem, durante seu processo de constituição enquanto ciência teve dificuldade em usar outros métodos, fontes. Essa integridade ao longo do século XX e XXI foi sendo repensada em que, atualmente é possível uma atuação do historiador que seja decolonial ou aproximada disso. É preciso o desenvolvimento de novas epistemologias e, com isso elaborar um conhecimento histórico que dê conta dos processos de reestabelecimento de memórias subterrâneas na narrativa oficial.

Assim, os contos africanos mais do que fabulações sobre o exótico, o fantástico, são a materialidade das experiências dos sujeitos que a construíram e dos territórios aos quais pertencem, sendo uma fonte histórica que pode ser utilizada no ensino com base na lei

10.639/03. Com uma instrumentalização teórica voltada para os docentes é possível promover a compreensão, o conhecimento e o ensino de processos históricos que são desconhecidos no Ocidente e que são a base da formação do povo brasileiro.

O ensino da 10.639/03 não é pensado somente para as crianças negras, mas também para os não-negros. É um direito humano que todos os sujeitos saibam das realizações dos povos da África: aos primeiros, por ser base da sua ancestralidade; aos segundos, por permitir formar pessoas que reconheçam seus privilégios e fortaleçam as lutas antirracistas; e a todos, porque a história da Europa não é a universal, global ou geral.

Em um país onde 56, 10% da população se autodeclara negra e 56,4% dos estudantes nas escolas públicas são negros existe o dever de trabalhar a história africana em sala de aula, pois em tempos que há necessidade urgente de não silenciar os horrores (BRETCH, 2002) é, preciso garantir que a narrativa seja cada vez mais pública e múltipla em suas vozes, escritas e sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABITBOL, M. O fim do Império Songahi. **História geral da África, V: África do século XVI ao XVIII** / editado por Bethwell Allan Ogot. – Brasília: UNESCO, 2010, pp. 357-357.

ABRANTES, Manuel Portugal Almeida de Bívar. **Kaabu, história de um império do início ao fim**. Tese (Doutorado em História Social). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

ABREU, M. & RANGEL, M. “Memória, cultura histórica e ensino de história no mundo contemporâneo”. **História e Cultura, Franca**, v. 4, n. 2, p. 7-24, set. 2015.

ADÉBÁYÒ, Ayòbámi. **Fique comigo**. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2018.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Meio Sol Amarelo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

_____. **Hibisco Roxo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. **Americanah**. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

_____. **No seu pescoço**. São Paulo: Companhia das Letras. 2017.

_____. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras. 2019.

AGUIAR, Odílio Alves. Violência e Banalidade do Mal. In: **Cult-Revista Brasileira de Cultura**. Ano 21, nº09, São Paulo, janeiro de 2018, p. 28-31.

ALBERTI, Verena. Tradição oral e história oral: proximidades e fronteiras. **História Oral**, v. 8, n. 1, p. 11-28, jan.-jun., 2005.

Alfredo Boulos Júnior. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/619058/alfredo-boulos-junior>. Acesso em 16 de Julho de 2018.

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de; MIRANDA, Sonia Regina. Memória e História em livro didático: O PNLD em perspectiva. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 35, p. 259-283, out-dez, 2012.

ALMEIDA, Maria Inez Couto de. **Cultura Iorubá: costumes e tradições**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2006.

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018. (Coleção Feminismos Plurais).

AMANTINO, Márcia; GUEDES, Roberto; IVO, Isnara Pereira, LEMKE, Maria; MACHADO, Cacilda da; SILVA, Gian Carlo Melo de; SOARES, Márcio de Sousa; PAIVA Eduardo França. **Carta de pesquisadores sobre a BNCC enviada à ANPUH-Brasil**. Disponível em <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3365-carta-de-pesquisadores-sobre-a-bncc-enviada-a-anpuh-brasil>. Acesso em 15 de Julho de 2018.

AMSELLE, Jean Loup. Etnias e espaços: por uma antropologia topológica. In: **No centro da etnia: etnias, tribalismo e Estado na África**. AMSELLE, Jean Loup; M'BOKOLO, Elikia (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. (Coleção África e os Africanos).

ANDAH, Bassey W. Os povos da Guiné superior (entre a Costa do Marfim e a Casamância). In: **História geral da África, III: África do século VII ao XI** / editado por Mohammed El Fasi. Brasília: UNESCO, 2010, pp. 619-652.

ANDRADE, Mário. **Macunaíma: o herói sem nenhum caráter**. São Paulo: FTD, 2016.

Apenas 28,12% dos negros de 18 a 24 anos vão à escola no Maranhão. Disponível em: <https://imirante.com/oestadoma/noticias/2019/11/14/apenas-28-2-de-negros-de-18-a-24-anos-vao-a-escola-no-maranhao/>. Acesso em 19/05/2020 às 09:37.

APPIAH, Kwame Anthony. **Na Casa de Meu Pai: África na Filosofia da Cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

Apresentação: Centro de Estudos africanos. Disponível em: <http://cea.fflch.usp.br/>. Acesso em 11/11/2019 às 14:39.

ARAÚJO, Maria Paula; SANTOS, Myrian S. História, memória e esquecimento: implicações políticas. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, 79, p. 95-111, dez. 2007.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA SEÇÃO RIO DE JANEIRO. **Carta crítica da ANPUH-Rio à composição do componente curricular História na Base Nacional Comum Curricular**, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3124-carta-critica-da-anpuh-rio-a-composicao-do-componente-curricular-historia-na-bncc> . Acesso em 15 de Julho de 2018.

ASSUNÇÃO, Mathias Röhring. 'Maranhão, terra Mandinga.' **Boletim da Comissão Maranhense de Folclore**, 20 (agosto), 2001, ISSN 1516-1781.

ASSUNÇÃO, Matthias Röhrig. **A guerra dos bem-te-vis: a balaiada na memória oral**. 2ª edição. São Luís: EDUFMA, 2008.

ASSUNÇÃO, Matthias Röhrig. **De caboclos a bem-te-vis: formação do campesinato numa sociedade escravista: Maranhão, 1800-1850**. São Paulo: Annablume, 2015.

Atlântico negro: na rota dos orixás. Brasília, 1997. Filme Documentário. 35 mm., color. Duração 53 min e 41 segundos. Diretor: Barbieri, Renato. Projeto e Roteiro: Leonardi, Victor; Barbieri, Renato. Idealização e Realização: Videografia Itaú Cultural. Patrocínio: Ministério da Cultura - FNC; GDF - SCE; Pólo de Cinema e Vídeo do DF; Fundação Cultural do Distrito Federal.

Através dos séculos – África Ocidental – força ordenadora. Disponível em http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0912719_2011_cap_15.pdf. Acesso em 15/03/2020 às 19:21.

AZEVEDO, Aluísio. **O Mulato**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980.

BÂ, Amadou Hampaté. A tradição viva. In: **Coletânea História Geral da África: Metodologia e Pré história da África** (Volume 01). Orgs: KI-ZERBO, Joseph. Brasília: UNESCO, 2010, pp. 167-212.

____. **Amkoullel, o menino fula**. 3ª edição. São Paulo: Pala Athena: Acervo África, 2013.

BALDÉ, Bitá. **Mondé: uma homenagem fula ao gado**. Disponível em: <http://vozdaguine.com/monde-homenagem-fula-ao-gado/>. Acesso em 19/03/2020 às 17:54

BAKKE, Rachel Rua Baptista. **Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na lei 10.639**. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade de São Paulo, (SP), 2011.

BARBOSA, Rogério Andrade. **Karigana wa Karingana: histórias que me contaram em Moçambique**. São Paulo: Paulinas, 2017. (Coleção árvore falante).

BARROS, José D'Assunção. **O tempo dos historiadores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARRY, Boubacar. **Senegâmbia: o desafio da História Regional**. Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2000.

BAZIN, Jean. A cada um o seu bambara. In: AMSELLE, Jean Louop; M'BOKOLO, Elikia (Orgs.) **No centro da etnia: etnias, tribalismo e Estado na África**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017 pp. 119-160. (Coleção África e os Africanos)

BENJAMIN, Walter. **Magia, técnica, arte e política**. São Paulo, 1989.

____. **Escritos sobre mito e linguagem**. São Paulo: Duas cidades; Editora 34, 2013.

BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Porto Alegre, RS: L&PM editores, 2017.

BERNART, Isaac. **Encontros com o griot Sotigui Kouyaté**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BEVILACQUA, Juliana Ribeiro da Silva; SILVA, Renato Araújo da. **África em Artes**. São Paulo: Museu Afro Brasil, 2015.

BIEDERMANN, Hans. Cegueira. In: **Dicionário ilustrado de símbolos com mais de 700 ilustrações**. São Paulo: Melhoramentos, 1994.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ª edição: São Paulo: Cortez, 2008.

BOAS, Franz. **Antropologia Cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2004.

BLOCH, Marc. **Apologia da História, ou, O ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, Sociedade e Cidadania**, 7º ano. 3ª edição, São Paulo: FTD, 2015 (Manual do Professor).

BORRALHO, José Henrique de Paula. O fim da separação entre literatura e história. **Revista Contemporânea**, ano 03, nº 04, vol. 02, p. 01-23, 2013.

BRADBURY, Ray. **Fahrenheit 451**: a temperatura na qual o papel fogo e queima do livro pega fogo e queima. 2ª edição. São Paulo: Globo, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília (DF): Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003a, p. 01. Disponível em (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em 08 de Julho de 2018.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – (PNE) e dá outras providências. Brasília: DF., Diário Oficial da União, 26 de Junho. 2014, 2014 a.

_____. **Leis e Diretrizes e bases da educação nacional – Lei nº 9.394/1996**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2017: História**, Brasília: MEC, 2017. Disponível em <http://www.fn-de.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/8813-guia-pnld-2017>. Acesso em 14 de julho de 2018.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: **Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil** / Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Organizadoras) Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, pp 25-58.

BOAHEN, Albert (Org.). **História Geral da África: África sob dominação colonial, 1880-1935**. 2ª edição. rev. Brasília: UNESCO, 2010. (Coleção História Geral da África, vol. VII).

BRECHT, Bertold. Aos que vierem depois de nós. In: **Caderno "Mais!", jornal Folha de São Paulo**. São Paulo (SP), edição de 07/07/2002.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramento da LDB/1996: embates entre projetos anagônicos de sociedade e educação. **Trabalho, Educação, Saúde**, Rio de Janeiro, vol. 8, n. 02, p. 185-206. Disponível em <http://scielo.br/pdf/tes/v8n2/a02v8n2.pdf>. Acesso em: 08 de Julho de 2018.

BURKE, Peter. **Cultura Popular na Idade Moderna: Europa, 1500-1800**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CAIMI, Flávia Eloísa. O livro didático de História e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MAGALHAES, Marcelo de Souza.

Livros didáticos de História: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV, 2017, p. 33-54.

CAMPOS, Luanda Martins; DURANS, Claudimar Alves. Griot em Sala de aula: oralidade e formação identitária a partir da África descrita em contos disponibilizados nas bibliotecas escolares da rede municipal de educação. *In: Política de Igualdade Racial:* desafios e práticas no ambiente escolar. São Luís: EDUFMA, 2019, pp. 67-93.

CARNEIRO, Laryssa. Ingrid da Costa. **Festa no céu e outros contos:** o simbólico e o plurifuncional das narrativas populares de Caxias – MA. (Dissertação). Mestrado em Letras. Universidade Estadual do Maranhão, São Luís (MA), 2018.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. Licenciatura em estudos africanos e afrobrasileiros da UFMA: ações afirmativas para a democratização do saber. **Kwanissa:** Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, v. 1, pp. 5-23, 2018.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros:** e como a escola se relaciona com as crianças de candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CASTRO, Maria Yeda. Notícia de uma pesquisa em África. **Revista Afro-Ásia**, nº 01, 1965, ISSN 1981-1411, pp. 41-56.

CERTEAU, Michel. **A escrita da História.** 3ª Ed. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

Censo de 2010 do Diretório de grupos do CNPq. Disponível em: ftp://ftp1.cnpq.br/pub/Censo_DGP_XML/CensoDGFXML-2010.zip. Acesso em: 29/10/2019 às 17:19.

CHALHOUB, Sidney; PEREIRA, Leonardo A. de M. (Orgs). **A história contada:** capítulos de História Social da Literatura no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados.** nº 11 (5), 1991.

CHARTIER, Roger. **História ou a leitura do tempo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHARTIER, Roger. **A História cultural:** entre práticas e representações. Algés, PO: DIFEL, 2002.

CHAVES, Flávio Loureiro. **História e Literatura.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1988.

Conheça melhor o trabalho da SEPPIR. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/news/conheca-melhor-o-trabalho-da-seppir>. Acesso em: 13/12/2019 às 11:14.

Consulta Parametrizada. Disponível em: dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf. Acesso em: 15/10/2019 às 13:19.

CORREA, Antonio Marcus de Souza. A antropofagia na África Equatorial: etno-história e a realidade do(s) discurso(s) sobre o real. **Revista Afro-Ásia**, nº 37, 2008, pp. 09-41.

CORBISIER, Roland. Prefácio. In: MEMMI, Alberti. **Retrato do Colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967, pp. 01-17.

COSTA, Sérgio. Da mestiçagem à diferença: nexos transnacionais da formação nacional do Brasil. In: **O Brasil em dois tempos: história, pensamento social e tempo presente**. (Org); DUTRA, Eliana Freitas. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, pp. 301-319.

COUTO, Mia. **Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003

COUTO, Mia. **Terra Sonâmbula**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CRUIKSHANK, Julie. Tradição oral e história oral, revendo algumas questões. In: FERREIRA, Marieta; AMADO, Janaina (Orgs.). **Usos & abusos de História Oral**. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006. p. 149-164.

CRUZ, Cristiane Copque da. **Introdução aos estudos africanos na escola: trajetórias de uma luta histórica**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA), 2008.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Negros, estrangeiros: os escravos libertos e sua volta à África**. 2ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DARTON, Robert. **O Grande Massacre de Gatos e outros episódios da História Cultural Francesa**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Graaal, 1986.

DE SINGLY, François. **L'enquête et ses méthodes: le questionnaire**. Paris, Nathan, 1992.

DE DECCA, Edgar; LEMAIRE, R (Orgs). **Pelas Margens: outros caminhos da História e da Literatura**. Campinas, Porto Alegre: Ed. Unicamp, Ed. UFRGS, 2003.

DELGADO, Lucilia. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **História Oral**, v. 6, p. 9-25, 2003.

DIAGNE, P. História e linguística. In: **História geral da África I: Metodologia e pré-história da África** / editado por Joseph Ki-Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010, pp. 247- 281.

DIARRA, S. Geografia histórica: aspectos físicos. In: **História geral da África I: Metodologia e pré-história da África** / editado por Joseph Ki-Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010, pp. 345-365.

DIOP, Cheikh Anta. **The african origin civilization**. USA: Lawrence Hill & Col, 1974.

DUTRA, Eliane Freitas. **O ardil totalitário: imaginário político no Brasil dos anos 30**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1997.

ELIADE, Mircea. *Herreros y Alquimistas*. Madrid: Artes Gráficas Ibarra, S. A, 1956.

_____. **Tratado de História das Religiões**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ELIAS, Norbert. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2000.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 1ª edição, Rio de Janeiro: Pallas; Fundação Biblioteca Nacional, 2015.

_____. **“Nossa fala estilhaça a máscara do silêncio”**. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/conceicao-evaristo-201cnossa-fala-estilhaca-a-mascara-do-silencio201d/>>. Acesso em: 05/06/2020 às 18:03.

FERNANDES, Frederico Augusto Garcia. **Entre histórias e tererés**: o ouvir da literatura pantaneira. São Paulo: UNESP, 2002.

FREITAS, Henrique. Dez-a-fios epistemológicos para as literaturas africanas no Brasil: *In: Afro-rizomas na diáspora negra*: as literaturas africanas na encruzilhada brasileira. Orgs: SANTOS, José Henrique de Freitas; RISO, Ricardo. Rio de Janeiro: Kitabu, 2013, pp. 41-58.

FIGUEREDO, Angela. Prefácio à edição brasileira: *In: DAVIS, Angela. A liberdade é uma luta constante*. 1ª edição. São Paulo: Boitempo, 2018, pp. 07-11.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO; PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO. **Coleções mais distribuídos - PNLD 2017 - Anos finais do ensino fundamental: História**. Disponível em <http://www.fnnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/35-dados-estatistico>. Acesso em: 30 de Junho de 2018.

_____. **Dados estatísticos por unidade da federação PNLD 2017**. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/35-dados-estatistic> Acesso em 30 de Junho de 2018.

_____. **Ensino Fundamental e Médio - Valores Negociados para Livros Impressos e MecDaisy por Editora**. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/35-dados-estatistic> Acesso em 30 de Junho de 2018.

GALEANO, Eduardo. **O caçador de histórias**. Porto Alegre, RS: L&PM editores, 2017.

_____. **Bocas do tempo**. Porto Alegre, RS: L&PM editores, 2018.

_____. **Espelhos**: uma história quase universal. Porto Alegre, RS: L&PM editores, 2020.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**: modernidade e dupla consciência. São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro- Asiáticos, 2001.

GINZBURG, Carlo. **Os fios e os rastros**: o verdadeiro, o falso e o fictício. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?. **Revista Brasileira de Educação**, nº 21, Rio de Janeiro, Sept./Dec. 2002, pp. 40-51.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. 22ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2020.

GRUPO DE TRABALHO DE HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA DA ANPUH. **Ata da Primeira Reunião**. Disponível em: <https://anpuh.org.br/images/ANPUH/Grupos%20de%20Trabalho/Africa/Ata%20da%20Primeira.pdf>. Acesso em: 15/10/2019 às: 13:19.

GRUPO DE TRABALHO DE HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA DA ANPUH. **Ata da Segunda Reunião**. Disponível em: <https://anpuh.org.br/images/ANPUH/Grupos%20de%20Trabalho/Africa/Ata%20da%20Segunda.pdf>. Acesso em: 15/10/2019 às: 13:20.

GRUPO DE TRABALHO DE HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA DA ANPUH. **Ata da Terceira Reunião**. Disponível em: <https://anpuh.org.br/images/ANPUH/Grupos%20de%20Trabalho/Africa/Ata%20da%20Terceira.pdf>. Acesso em 15/10/2019 às: 13:21.

GRUPO DE TRABALHO DE HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA DA ANPUH. **Relatório do grupo de trabalho história da África da Associação Nacional de História (ANPUH) (gestão 2013-2015)**. Disponível em: https://anpuh.org.br/images/ANPUH/Grupos%20de%20Trabalho/Africa/Relatorio_2013_2015.pdf. Acesso em 15/10/2019 às 13:22

GRUPO DE TRABALHO DE HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA DA ANPUH. **Relatório do grupo de trabalho história da África da Associação Nacional de História (ANPUH) (gestão 2015-2017)**. Disponível em: https://anpuh.org.br/images/ANPUH/Grupos%20de%20Trabalho/Africa/Relatorio_2017.pdf. Acesso em 15/10/2019 às 13:23.

GRUPO DE TRABALHO DE HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA DA ANPUH. **Relatório do grupo de trabalho história da África da Associação Nacional de História (ANPUH) (gestão 2017-2019)**. Disponível em: https://anpuh.org.br/images/ANPUH/Anais%20GT/GT_arquivos/Relatorio%20Final%20GT%20Historia%20da%20africa%202019.pdf. Acesso em 15/10/2019 às 13:24

GT DE HISTÓRIA DA ÁFRICA DA ANPUH BRASIL E DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS AFRICANOS (ABE-ÁFRICA). **Nota do GT de História da África da Anpuh Brasil e da Associação Brasileira de Estudos Africanos (ABE-África) sobre a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino de História**. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3322-nota-do-gt-de-historia-da-africa-da-anpuh-nacional-e-da-associacao-brasileira-de-estudos-africanos-abe-africa-sobre-a-proposta-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-para-o-ensino-de-historia>. Acesso em 15 de Julho de 2018.

FERRETTI, Mundicarmo. **Maranhão Encantado**: encantaria maranhense e outras histórias. São Luís. UEMA ED., 2000.

FERRETTI, Sérgio Figueredo. Estórias da Casa Grande das Minas jeje. **Casa das Minas, Querebentã de Zomadonu**. São Luís: IPHAN, 2008, p 15-24.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
 HALBWACHS, Maurice. Memória individual e memória coletiva. In: **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006, p. 29-70.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11º ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

HAMA, Boubou; KI-ZERBO, Joseph. Lugar da história na sociedade africana. In: **História geral da África I: Metodologia e pré-história da África** / editado por Joseph Ki-Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010, pp. 23-35.

HEGEL, Friedrich. **Filosofia da História**. Brasília: Editora da UnB, 1995.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. 4ª edição. São Paulo: Selo Negro, 2008.

HOBSBAWN, Eric. **A Era do Capital (1848-1875)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HOBSBAWN, Eric J. **A Era dos Impérios**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **A Era dos Impérios (1875-1914)**. Rio de Janeiro: Paz E Terra, 1998.

_____. **A Era das Revoluções (1789-1848)**: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Tempos fraturados: cultura e sociedade no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HOUNTONDJI, Paulin J. Conhecimento de África, Conhecimentos de Africanos: duas perspectivas sobre os Estudos Africanos. In: SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Gráfica Coimbra, 2009, pp. 119- 131.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HUYSEN, Andreas. Passados presentes: mídia, política, amnésia. In: **Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos e mídia**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000. pp. 09-40

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Saeb**. Disponível <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 15 de julho de 2018.

IZARD, M; KI-ZERBO, J. Do Níger ao Volta. In: **História geral da África, V: África do século XVI ao XVIII** / editado por Bethwell Allan Ogot. – Brasília : UNESCO, 2010 pp. 389-436.

JELIN, Elizabeth. Las luchas politicas por la memoria. In: **Los trabajos de la memoria**. Madrid: Siglo Veintiuno, 2002. p. 39-62 .

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. 1ª edição: Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KI-ZERBO, Joseph. Introdução geral. *In: Síntese da Coleção História Geral da África*: pré – história ao século XVI. SILVÉRIO, Valter Roberto(Org.). Brasília: Unesco, MEC, UFSCar, 2013, pp. 17-24.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto/ Ed.PUC-RIO, 2006.

LA FONTAINE, Jean. **Fables**. Paris: Édition Jean-Claude Lattès, 1987.

LEITE, Fábio. **A questão ancestral**: África Negra. São Paulo: Palas Atena: Casa das Áfricas, 2008.

_____. Introdução. *In: Amkouel, o menino fula*. 3ª edição. São Paulo: Pala Athena: Acervo África, 2013, pp. 08-12.

LEMAIRE, Ria. O mundo feito texto. *In: Pelas margens*: outros caminhos da História e da Literatura. Orgs: DE DECCA, Edgar; LEMAIER, Ria. Porto Alegre: Editora da Unicamp, Editora da Universidade UFRGS, 2000, pp. 09-13.

LOPES, Nei. **Dicionário da antiguidade africana**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MACAMO, Elísio. A constituição de uma sociologia das sociedades africanas. **Estudos Moçambicanos**, nº 19, 2002, pp. 05-26.

MACEDO, José Rivair (Org.). **O pensamento africano no século XX**. 1ª edição: São Paulo: Outras Expressões, 2016.

MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo Resenha; PRATT, Mary Louise. Relatos de Viagem e transculturação. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 20, nº39, p. 281-289, 2000.

MALOMALO, B. ESTUDOS AFRICANA OU NOVOS ESTUDOS AFRICANOS: Um campo em processo de consolidação desde a diáspora africana no Brasil. **Capoeira: revista de humanidades e letras**, v. 3, p. 16-50, 2017.

Mapa da Casamância. Disponível em: <https://journals.openedition.org/cea/docannexe/image/4592/img-2.png>. Acesso em 08/06/2020 às 10:50.

Mapa da Iorubalândia. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Abimbola_Adesoji/publication/32169225/figure/fig1/AS:341620613500932@1458460109203/Map-of-Yorubaland-in-the-States-of-Western-Nigeria.png. Acesso em 08/06/2020 às: 14:36.

Mapa do Futa Djalon, Futa Toro e Macina. Disponível em: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/4e/Fula_jihad_states_map_general_c183_0.png. Acesso em 08/06/2020 às 15:36.

Mapa do Rio Gâmbia. Disponível em: <https://www.infoescola.com/wp-content/uploads/2011/12/mapa-gambia.jpg>. Acesso em 08/06/2020 às 10:58.

Mapa de Murdock. Disponível em <https://www.earthlymission.com/wp-content/uploads/2017/08/africa-map-ethnic-george-peter-murdock-1959-fb.jpg>. Acesso em 25/04/2020 às 10:56.

MARANHÃO. Lei nº 10.999, de 11 de Junho de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências. São Luís, MA., Diário Oficial Poder Executivo, 11 de Junho de 2014.

MARTINS, Estevão; CALDAS, Pedro. Leopold Von Ranke (1795-1886). In: **A constituição da História enquanto ciência:** de Ranke a Braudel. Org: Bentivoglio, Julio; LOPES, Marco Antônio. Petropolis, RJ: Vozes, 2013, pp. 13-32.

MARTINS, Manoel de Jesus Barros. **Operários da saúde:** os novos atenienses e a invenção do Maranhão. São Luís: EDUFMA, 2006.

MATORY, J. Lorandy. Jeje: repensando nações e transnacionalismos. In: **Mana**, v 05, n. 1, Rio de Janeiro, 1999.

MATTOS, Hebe; BESSONE, Tânia; MAMIGONIAN, Beatriz G (Org). **Historiadores pela democracia:** o golpe de 2016 e a força do passado. - 1. ed. São Paulo: Alameda Editorial, 2016.

MBEMBE, Achille. As formas africanas de auto-inscrição. **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 23, nº 01, 2001, pp. 171-209.

____. **Crítica da Razão Negra.** São Paulo: N-1 edições, 2018.

____. **Necropolítica:** biopoder, soberania, estado de exceção e política de morte. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MBEMBE, Achille. **Sair da grande noite:** ensaio sobre a África descolonizada. Petropolis, RJ: Vozes, 2019. (Coleção África e os africanos).

M'BOKOLO, Elikia. **África Negra:** História e Civilizações. Dois Volumes: Tomo I (Até o século XVIII) e Tomo II (Do século XIX aos nossos dias). Tradução de Alfredo Margarido. Salvador (BA): Editora da Universidade Federal da Bahia; São Paulo (SP): Casa das Áfricas. 2008.

MEDEIROS, Elisabeth. Fontes e linguagens para uma prática renovada. **Vidya**, v. 25, n. 2, p. 59-71, jul.-dez. 2005.

MEMMI, Alberti. **Retrato do Colonizado precedido pelo retrato do colonizador.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana:** MEC, 2004.

___; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO. **Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: MEC, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático - PNLD 2017. Brasília, DF, 2015.** Disponível em [file:///D:/ARQUIVOSDOUSUARIO/Downloads/pnld_2017_edital_consolidado_10062015%20\(1\).pdf](file:///D:/ARQUIVOSDOUSUARIO/Downloads/pnld_2017_edital_consolidado_10062015%20(1).pdf) Acesso em 14 de Julho de 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

MUNDIBE, Valetin. **A invenção da África:** gnose, filosofia e ordem do conhecimento. Manguade, PO; Luanda, ANG: Pelago; Edições Mulemba, 2013.

MUNANGA, Kabenguele (Org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNDURUKU, Daniel. **Vozes ancestrais:** dez contos indígenas. 1ª edição. São Paulo: FTD, 2016.

NASCIMENTO, Elisa Larkin & GÁ. Luiz Carlos. **Adinkra:** sabedoria em símbolos africanos. Rio de Janeiro: Pallas/IPEAFRO, 2009.

NGOENHA, Severino Elias. **Filosofia Africana:** das independências à liberdade. Maputo: Edições Paulistas-África, 1993.

No Maranhão, brancos ganham 36% a mais que pretos ou pardos. Disponível em: <https://oimparcial.com.br/cidades/2019/11/no-maranhao-brancos-ganham-36-a-mais-que-pretos-ou-pardos/>. Acesso em: 19/05/2020 às 09:47.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Revista Projeto História.** São Paulo, p. 7-28 dez. 1993.

NUNES PEREIRA, José Maria. Os estudos africanos no Brasil – Um estudo de caso: o CEAA. *In: Los estudios afroamericanos y africanos en América Latina:* herencia, presencia y visiones del outro. Org. LECHINI, Gladys. 1ª. edição. Córdoba: Ferreyra Editor; Centro de Estudios Avanzados: Programa de Estudios Africanos; Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2008, pp. 277-298.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A invenção dos iorubás na África Ocidental: reflexões e apontamentos acerca do papel da tradição oral na construção da identidade étnica. **Estudos Afro-Asiáticos**, v. 27, p. 141-180, 2005.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Lições sobre África**: diálogos sobre as representações dos africanos no imaginário ocidental e o ensino da História da África no mundo Atlântico (1990-2005). Tese (Doutorado em História). Universidade de Brasília, (DF), 2007.

OLIVER, Roland, **A Experiência africana**: da pré história aos dias atuais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1994.

OLIVEIRA, Claudia Freitas de. História e Literatura: relação de sentidos e possibilidades. In: **Linguagens da História**. VASCONCELOS, José Gerardo; MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano (Orgs). Fortaleza: Imprece, 2003.

PÀGES BLANCH, Joan. As fontes literárias no ensino de História. **Opsis**, Catalão, v. 13, n. 1-jan./jun. 2013 , pp. 33-42.

Pedra da Memória. 2011. Brasil e Benin. Filme Documentário, 58 min, digital. Direção: Renata Amaral.

PEREIRA, Joyce Oliveira; DURANS, Claudimar Alves. “Karingana wa karingana”: história, oralidade e contos em África. In: **Política de Igualdade Racial**: desafios e práticas no ambiente escolar. São Luís: EDUFMA, 2019, pp. 17-40.

PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. O ensino e a pesquisa sobre África no Brasil e a lei 10.639. **Revista África e Africanidades** - Ano 3 - n. 11, novembro, 2010, ISSN 1983-2354.

PERRONE-MOISES, Leila. Para que servem as humanidades?. In: **Folha de São Paulo (Caderno Mais!)** de 30/6/2002. Disponível em <http://paje.fe.usp.br/~mbarbosa/cursograd/artleyla.doc>. Acesso em 04/07/2019 às 14:24.

PERSON, Yves. Ngolo Jara ou la force de Ségou em **Les Africains** , tX, Paris, Jeune Afrique, 1978, pp.273-310.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortes Editora, 1999.

PINGUILLY, Yves. **Contos e lendas da África**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PIOLLI, Evaldo; SILVA, Eduardo Pinto; HELEOANI, José Roberto M. Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 589-607, sst-dez, 2015. Disponível em <http://scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00589.pdf>

PLATÃO. **Fedro ou da Beleza**. Lisboa: Guimarães Editores, 2000.

POUTIGNAT, Phillipe. **Teorias da etnicidade**: seguido por grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: Editora da UNESP, 2011.

Pós-Afro: histórico. Disponível em: <https://posafro.ufba.br/historico>. Acesso em: 03/12/2019 às 11:30.

Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/igualdade-racial/povos-e-comunidades-tradicionais>. Acesso em: 13/12/2019 às 11:16.

PRADO, Maria Ligia. Uma introdução ao conceito de identidade. **Cadernos de Seminário Cultura e Políticas nas Américas**. v. 01, 2009, pp. 66-71.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

POLLAK, Michel. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PRATT, Mary Louise. **Os olhos do império**: relatos de viagem e transculturação. Bauru (SP): EDUSC, 1999.

PROPP, Vladimir. **Raízes históricas do conto maravilhoso**. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Quem Somos: Associação Brasileira de Estudos Africanos. Disponível em: <https://www.abeafrica.com/quem-somos>. Acesso em 14/10/2019 às 07:30.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura Souza MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Gráfica Coimbra, 2009., pp. 73-118.

RAFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RANGER, Terence. A invenção da tradição na África Colonial. In: HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. São Paulo: Paz e Terra, 2012, p. 219-269.

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**. Organização, atualização e notas por Luiza Lobo; Introdução de Charles Martin. Rio de Janeiro: Presença; Brasília: INL, 1988.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte (MG): Letramento; Justificando, 2017. (Coleção Feminismos Plurais)

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. 6ª Ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2014.

SAID, Edward. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

_____; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Gráfica Coimbra, 2009.

SANTOS, Maria Stella de Azevedo. **A Ialorixá e o Pajé**. Bahia: Solisluna, 2018.

SCHEUB, Harold. **A dictionary african mytology**: the mythmaker as storyteler. New York: Oxford University Press, 2000.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares Nacionais: História**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Secretaria de Modalidades Especializadas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/modalidades-especializadas-de-educacao>. Acesso em 13/12/2019 às 11:12.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão**: tensões sociais e criação cultural na primeira república. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SILVA, Alberto da Costa. **A enxada e a lança**: A África antes dos portugueses. 5ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011

SILVA, Alberto da Costa. **Imagens da África**: da Antiguidade ao Século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SILVA, Juliana Ribeiro. **Homens de ferro**: os ferreiros na África Ocidental no século XIX. São Paulo: Alameda, 2011.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educ Real**, Porto Alegre, vol. 37, n. 3., p. 803-821, set-dez, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. (Org): HALL, Stuart; WOORDWARD, Kathhyrn. Petrópolis: Vozes, 2014, pp. 73-102.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Síntese da História Geral da África**: pré-história ao século XVI. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2013.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Síntese da História Geral da África**: século XVI ao século XX. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2013.

SOARES, Jandson Bernardo; SOUZA, Wendell de Oliveira. Memorial do PNLD: elaboração, natureza e funcionalidade. In: **Anais eletrônicos da 19ª Semana de Humanidades**: Natal, 2011. Disponível em <http://cchla.ufrn.br/shXIX/anais/GT23/ARTIGO%20-pdf>. Acesso em 16 de julho de 2018.

SOUZA, Jessé. **A Elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro, LEYA, 2017.

_____. **Subcidadania brasileira**: para entender o país além do jeitinho brasileiro. Rio de Janeiro: Leya, 2018.

SOLER-PONT, Anna. **O príncipe medroso e outros contos africanos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

STAROBINSKI, Jean. A literatura: o texto e seu intérprete. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Orgs). **História: novas abordagens**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

Tabelas por área de conhecimento. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/TabelaAreasConhecimento_042009.pdf. Acesso em 15/10/2019 às 13: 25.

Tabela 3175 - População residente, por cor ou raça, segundo a situação do domicílio, o sexo e a idade. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/3175>. Acesso em 16/06/2020 às 16:11.

Tabela 6408 - População residente, por sexo e cor ou raça. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6408>. Acesso em 16/06/2020 às 16:10.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Taxa de jovens negros no ensino superior avança, mas ainda é metade da taxa dos brancos. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/11/06/taxa-de-jovens-negros-no-ensino-superior-avanca-mas-ainda-e-metade-da-taxa-dos-brancos.ghtml>. Acesso em 10/05/2020 às 11:00.

TIENDRÉBÉOGO, Yamba. Histoire traditionnelle des Mossi de Ouagadougou. **Journal de la Société des Africanistes**, v. 33, n. 1, p. 1-46, 1963. eISSN 1957-7850. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/jafr_0037-9166_1963_num_33_1_1365. Acesso em: 27 out. 2018.

TRIGO, Salvatore. **Ensaio de Literatura Comparada afro luso brasileira**. Lisboa: Veja, sem data.

THOMPSON, E. P. **A Miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Zahar editores: Rio de Janeiro, 1981.

____. **Costumes em Comum**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1998.

TOWA, Marcien. **A ideia de uma filosofia negro-africana**. Belo Horizonte: Nandyala; Curitiba: NEAB –UFPR, 2015.

Unilab: Institucional. Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/unilab-institucional/>. Acesso em 03/12/2019 às 11:48.

VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. In: **Coletânea História Geral da África: Metodologia e Pré história da África (Volume 01)**. Orgs: KI-ZERBO, Joseph. Brasília: UNESCO, 2010, pp. 139-166.

VOLDMAN, Danièle. Definições e usos. In: FERREIRA, Marieta; AMADO, Janaina (Orgs.). **Usos & abusos de História Oral**. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006. p. 34- 41.

XAVIER, Giovana. **Você pode substituir mulheres negras como objeto de estudo por mulheres negras contando sua própria história**. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

ZAMPARONI, Valdemir. Estudos Africanos no Brasil: veredas. **Revista de Educação Pública**, v. 04, nº 05, 1995, pp. 105-124.

ZAMPARONI, Valdemir. África e os estudos africanos no Brasil: passado e futuro. **Multiculturalismo**, 2007, pp. 46-49.

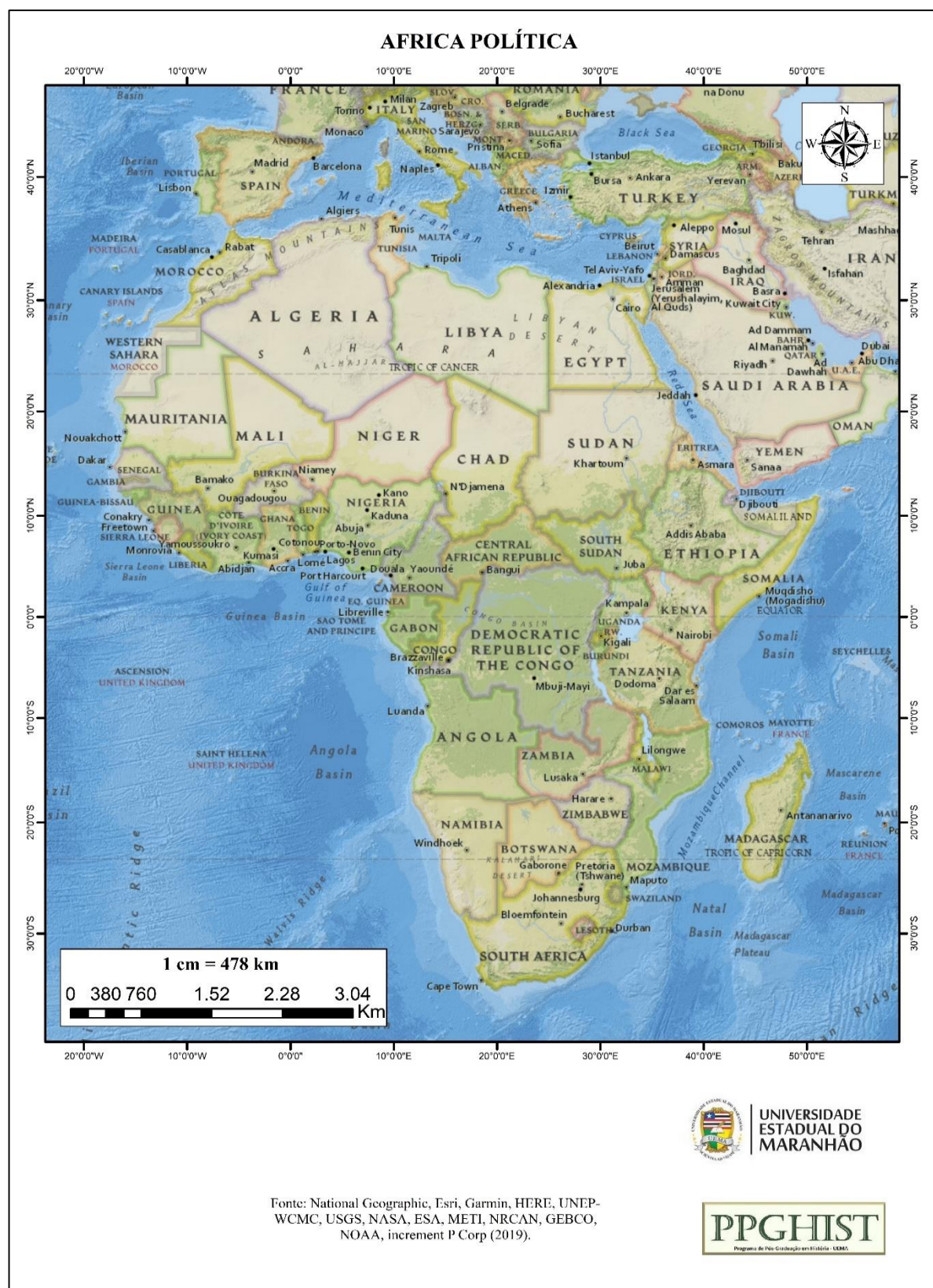
WA THIONG'O, Ngugi. A descolonização da mente é um pré-requisito para a prática criativa do cinema africano? *In*: MELEIRO, Alessandra (org). **Cinema no mundo**: indústria, política e mercado. África, volume I. São Paulo: Escrituras, 2007, pp. 29-30.

WOORTMANN, K. Cosmologia e geomancia: um estudo da cultura Yorùbá-Nàgô. **Anuário Antropológico**, 2(1), 2018, pp. 11-84.

WOORDWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. (Org): HALL, Stuart; WOORDWARD, Kathhryn. Petrópolis: Vozes, 2014, pp. 07-72.

YOUNG, Robert. **Desejo Colonial**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

APÊNDICE





LOCALIZAÇÃO DOS IORUBÁ



Legenda

Iorubá

Ocupação nos Países

- Benin
- Gana
- Nigéria
- Serra Leoa
- Togo

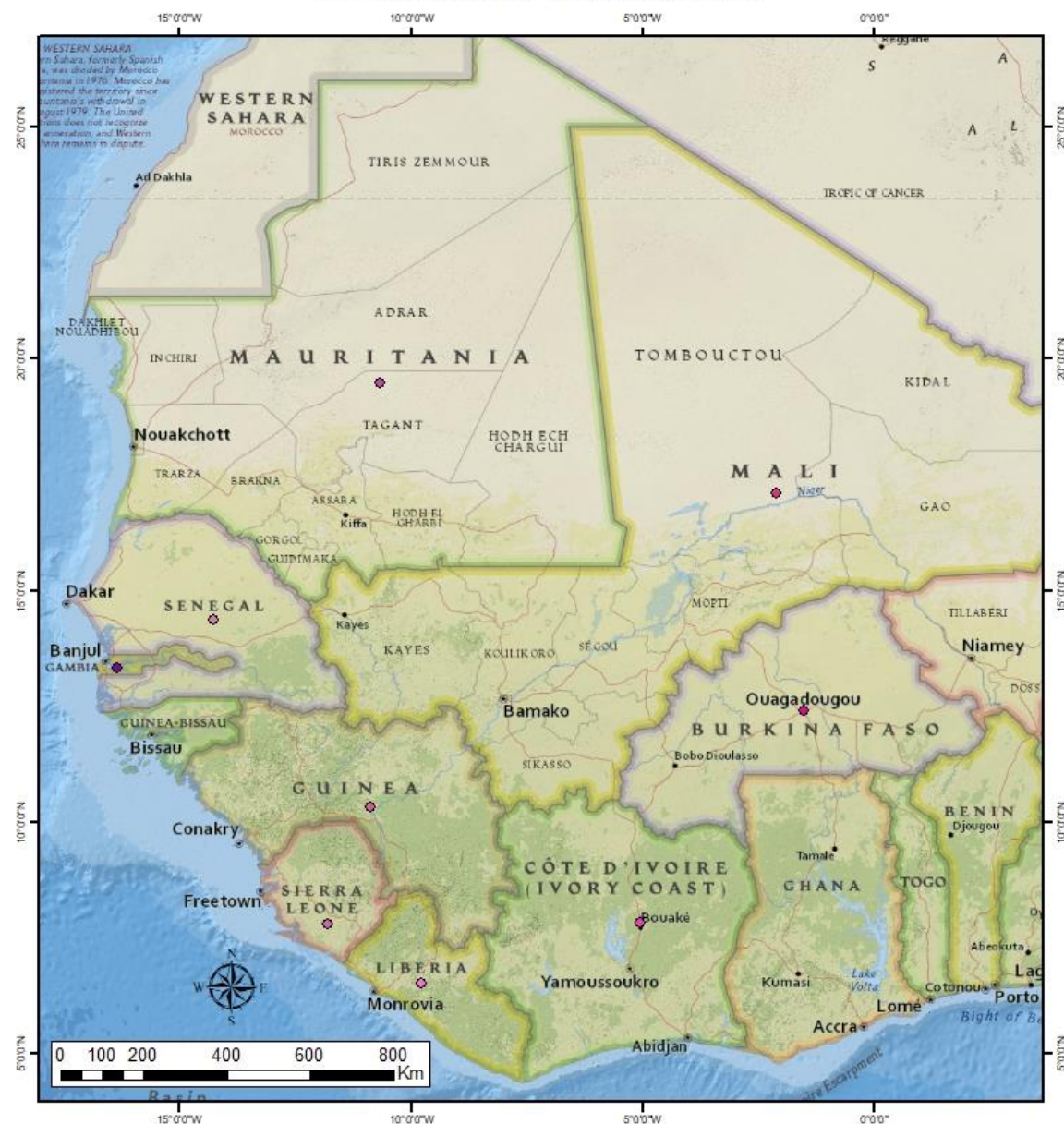


UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

Fonte: National Geographic, Esri, Garmin, HERE,
UNEP-WCMC, USGS, NASA, ESA, METI, NRCAN,
GEBCO, NOAA, increment P Corp.

PPGHIST
Programa de Pós-Graduação em História - UEMA

LOCALIZAÇÃO DOS BAMBARA



Legenda

Bambara

Ocupação nos Países

- | | |
|---|-----------------|
| ● | Libéria |
| ● | Mali |
| ● | Burkina Faso |
| ● | Mauritânia |
| ● | Costa do Marfim |
| ● | Senegal |
| ● | Guiné |
| ● | Serra Leoa |
| ● | Gâmbia |

Fonte: National Geographic, Esri, Garmin, HERE, UNEP-WCMC, USGS, NASA, ESA, METI, NRCAN, GEBCO, NOAA, increment P Corp.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

PPGHIST
Programa de Pós Graduação em História - UEMA

LOCALIZAÇÃO DOS FULA



Legenda

Fula	● Gana	● Níger
Ocupação nos Países	● Guiné	● República Centro Africana
● Benin	● Guiné Bissau	● Senegal
● Burkina Faso	● Libéria	● Serra Leoa
● Camarões	● Mali	● Sudão
● Chade	● Mauritânia	● Sudão do Sul
● Costa do Marfim	● Nigéria	● Togo
● Etiópia		

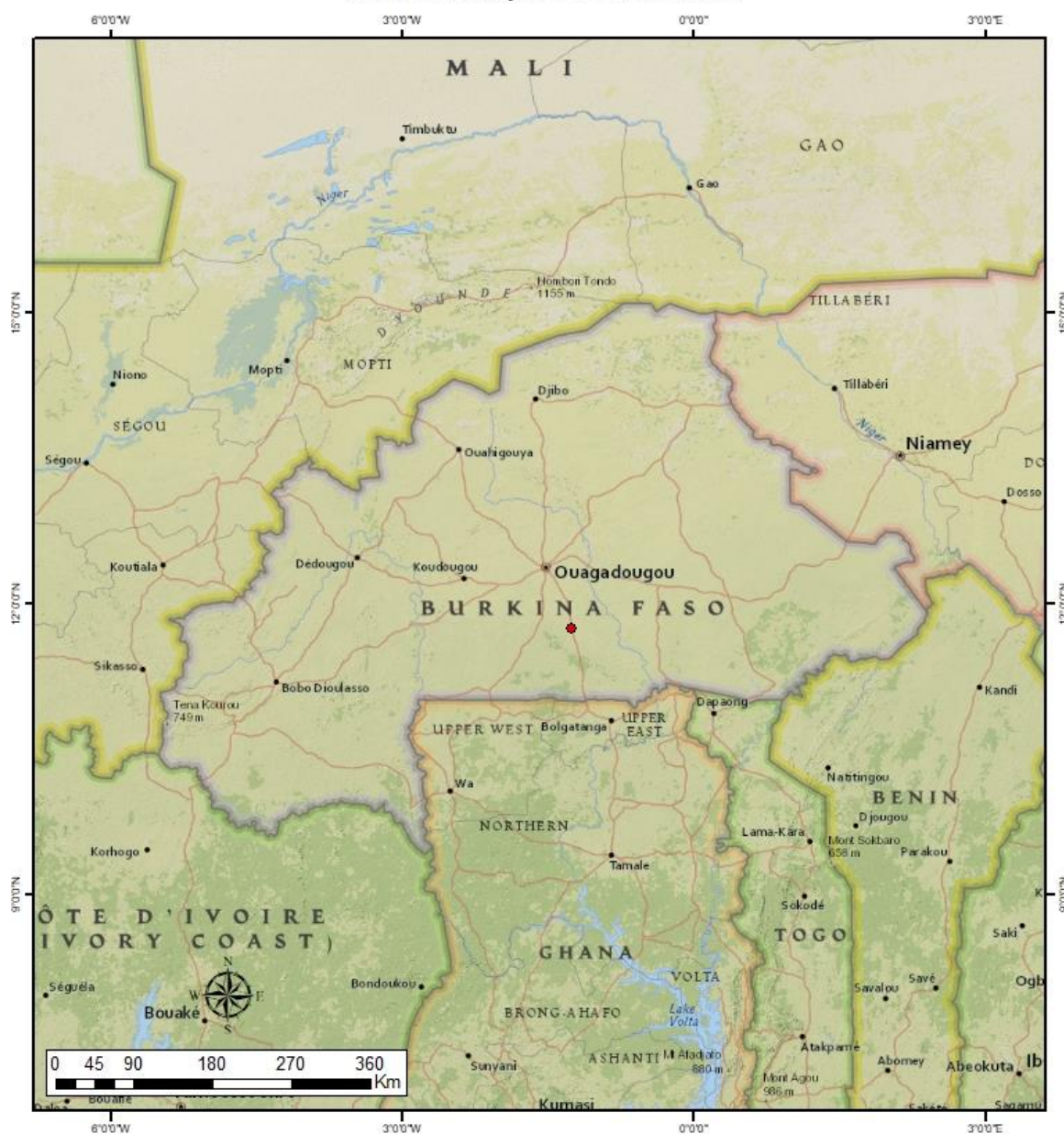


UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

Fonte: National Geographic,
Esri, Garmin, HERE, UNEP-
WCMC, USGS, NASA, ESA,
METI, NRCAN, GEBCO, NOAA,
iNaturalist P Corp.

PPGHIST
Programa de Pós Graduação em História - UEMA

LOCALIZAÇÃO DOS MOSSI



Legenda

Ocupação no País

- Burkina Faso

Fonte: National Geographic, Esri, Garmin, HERE, UNEP-WCMC, USGS, NASA, ESA, METI, NRCAN, GEBCO, NOAA, increment P Corp.

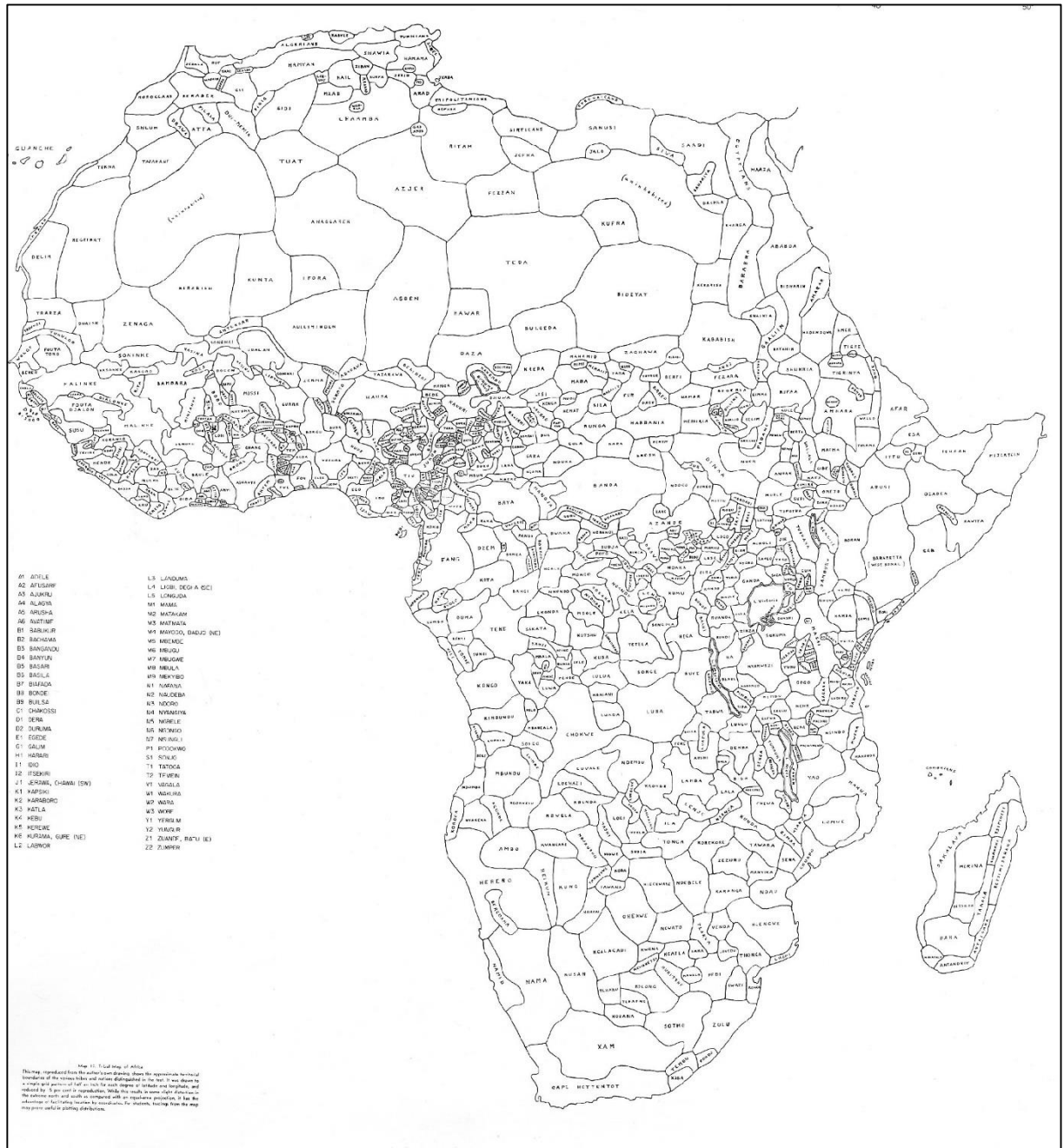


UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

PPGHIST
Programa de Pós-Graduação em História - UEMA

ANEXOS

Anexo 01: Mapa de Murdock



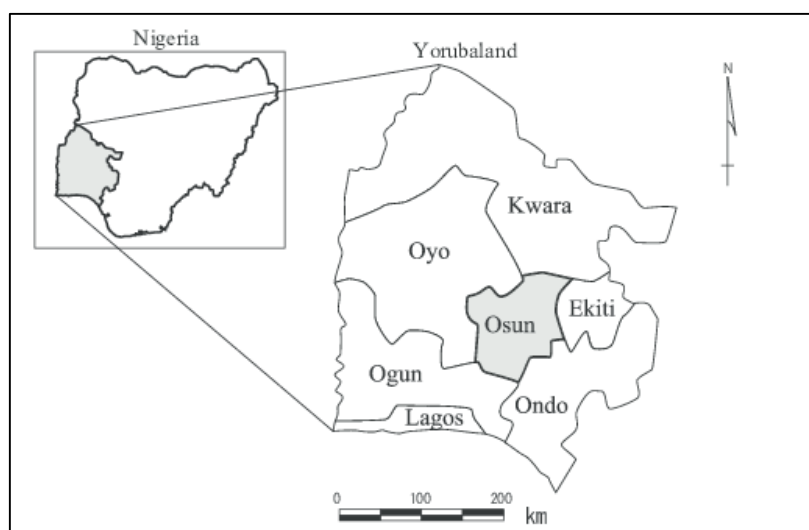
Anexo 02: Rio Gâmbia



Anexo 03: Casamância



Anexo 04: Iorubalan/ Iorubo



Anexo 05: Futa Djalón, Futa Toro e Macina

