



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA  
MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL**

**IGOR SANTOS CARNEIRO**

**AS POTENCIALIDADES DIDÁTICAS DO  
PODCAST PARA O ENSINO DE HISTÓRIA  
DA ÁFRICA**

**São Luís  
2025**

**Uema**



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA  
MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL

IGOR SANTOS CARNEIRO

**AS POTENCIALIDADES DIDÁTICAS DO PODCAST PARA O ENSINO DE HISTÓRIA  
DA ÁFRICA**

São Luís  
2025

IGOR SANTOS CARNEIRO

**AS POTENCIALIDADES DIDÁTICAS DO PODCAST PARA O ENSINO DE HISTÓRIA  
DA ÁFRICA**

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

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tatiana Raquel Reis Silva

Linha de Pesquisa: **Memória e saberes históricos**

São Luís  
2025

Carneiro, Igor Santos.

As potencialidades didáticas do podcast para o ensino de história da África / Igor Santos Carneiro. – São Luís, 2025.  
112 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, 2025.

Produto Educacional da Dissertação: Podcast “Pod África”. Disponível em: <https://podcasters.spotify.com/pod/show/podafricabr>

Orientadora: Profa. Dra. Tatiana Raquel Reis Silva.

1. Ensino de História. 2. História da África. 3. Podcast. 4. Mundo Atlântico. 5. PALOP. I.Título.

CDU 93/94:371.333(6)(049.4)

**Elaborada por Rosiene Santos - CRB 13/837**

**IGOR SANTOS CARNEIRO**

**AS POTENCIALIDADES DIDÁTICAS DO PODCAST PARA O ENSINO DE  
HISTÓRIA DA ÁFRICA**

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

**Banca Examinadora:**

Documento assinado digitalmente



**TATIANA RAQUEL REIS SILVA**

Data: 05/05/2025 09:06:36-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

**Profa. Dra. Tatiana Raquel Reis Silva (orientadora)**  
**(PPGHIST/UEMA)**

Documento assinado digitalmente



**MARCELO PAGLIOSA CARVALHO**

Data: 01/05/2025 19:06:06-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

**Prof. Dr. Marcelo Pagliosa Carvalho (Examinador**  
**Externo) (PROFHISTÓRIA-UFMA)**

Documento assinado digitalmente



**VIVIANE DE OLIVEIRA BARBOSA**

Data: 02/05/2025 20:04:40-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

**Profa. Dra. Viviane de Oliveira Barbosa (Examinadora Interna)**  
**(PPGHIST/UEMA)**

---

**Profa. Dra. Márcia Milena Galdez Ferreira (Suplente)**  
**(PPGHIST/UEMA)**

*Eu não terei a minha vida limitada, eu não vou me curvar  
aos desejos ou à ignorância dos outros - bell hooks*

## **AGRADECIMENTOS**

Em meu coração sou grato a Deus por me acompanhar até aqui e por ter me abençoado com um imenso sentimento de inconformidade com a realidade a ponto de me fazer querer mudá-la para melhor.

À vovó Ana, eu agradeço-lhe pela sua força e pela sua incansável vontade de viver que genuinamente se irradiou pelas gerações seguintes de nossa família. Obrigado pelo cuidado, amor e proteção.

À tia/mãe Maria das Dores, eu lhe agradeço por me fazer mergulhar nos estudos os concebendo como a principal forma de melhorar como ser humano. Além disso, o seu amor e cuidado materno me salvaram diversas vezes.

À mamãe Conceição, obrigado por me acompanhar em todos os momentos sendo uma das minhas maiores guardiãs.

Ao gatinho Nicolau por me fazer companhia nos dias e noites que dediquei à escrita deste texto. Sempre fiel e carinhoso!

Às amigas Ana, Waleska e Laura por serem minhas companheiras de luta, de vida, de chope e das fofocas mais gostosas.

À Tatiana Reis pela orientação, por me presentear com a liberdade para planejar e escrever aquilo que possui significado para mim e, principalmente, pelos ensinamentos.

A todas as pessoas LGBTQ+ que, por meio da força e do grito, abriram o caminho para que minha geração pudesse conquistar seus sonhos.

Devo tudo a vocês!

## **RESUMO**

O presente trabalho se debruça sobre a História do continente africano, mais especificamente busca apresentar os países africanos de fala oficial portuguesa e a importância desses territórios na constituição do mundo atlântico, tendo como objetivo desconstruir estereótipos e visões negativas sobre os povos africanos a partir da construção de narrativas que os tornem protagonistas no decorrer do longo período moderno. Os países centrais para esta abordagem são aqueles que foram colonizados por Portugal, sendo eles: Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Angola, São Tomé e Príncipe. A abordagem da história atlântica se torna interessante para demonstrarmos a complexidade das rotas comerciais e das trocas culturais entre os diversos povos que se formaram em torno deste oceano. Como Produto Educacional, propomos a organização de um podcast que contém episódios referentes a cada um dos países referidos acima. O Pod África tenta resgatar a importância dos países africanos de fala oficial portuguesa na elaboração de rotas comerciais e das redes de trocas culturais características do chamado mundo atlântico. Assim como tentamos demarcar as especificidades de cada um desses territórios.

**Palavras-Chaves:** Ensino de História; História da África; Podcast; Mundo Atlântico; PALOP



## **ABSTRACT**

This paper focuses on the history of the African continent and its connections to the Atlantic Ocean, with the aim of deconstructing stereotypes and negative views of African peoples by constructing narratives that make them protagonists in the constitution of the so-called Atlantic world in the modern period. The countries central to this approach are those that were colonized by Portugal and are located in the Atlantic Ocean: Cape Verde, Guinea-Bissau, Mozambique, Angola, São Tomé and Príncipe. The approach to Atlantic history is interesting for demonstrating the complexity of the trade routes and cultural exchanges between the various peoples that formed around this ocean. As an Educational Product, we propose the organization of a podcast containing episodes about each of the countries mentioned above. Pod África tries to highlight the importance of Portuguese-speaking African countries in the constitution of the Atlantic world and the construction of Brazil. We also try to demarcate the specificities of each of these territories.

**Keywords:** Teaching History; History of Africa; Podcast; Atlantic World; PALOP

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
 <b>1 ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E A FORMAÇÃO DE IDENTIDADES RAZOÁVEIS NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO .....</b>	<b>17</b>
1.1 Um breve percurso sobre o ensino de História no Brasil .....	17
1.2 Ensino de História da África no Brasil .....	20
1.3 Por que estudar a História do continente africano e de suas conexões? .....	26
1.4 O ensino de História da África e novas tecnologias: as potencialidades do podcast como produto educacional .....	37
 <b>2 A ÁFRICA ATLÂNTICA: REDES E TRAMAS ENTRE OS POVOS AFRICANOS E EUROPEUS .....</b>	<b>44</b>
2.1 História Atlântica e as sociedades do Atlântico.....	44
2.2 Apontamentos sobre a África de colonização lusa .....	46
2.3 A dinâmica das sociedades insulares e sociedades continentais.....	59
 <b>3 POD ÁFRICA COMO PRODUTO EDUCACIONAL: USOS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA .....</b>	<b>73</b>
3.1 O continente africano nas aulas de História da escola Ronald Carvalho em São Luís do Maranhão .....	73
3.2 Sobre a organização do Pod África .....	89
3.3        Processo        de        elaboração        do        Pod        África .....	91
3.4 Pod África no ensino de História da África: uma sequência didática .....	93
 <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>105</b>
 <b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>111</b>
 <b>APÊNDICE</b>	

**LISTA DE MAPAS**

Mapa 1 ..... 49

Mapa 2 ..... 71

Mapa 3 ..... 72

**LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 ..... 76

QUADRO 2 ..... 77

QUADRO 3 ..... 82

## INTRODUÇÃO

A história do Brasil, assim como de grande parte dos países ocidentais, foi construída a partir de referenciais europeus. Tendo em vista que foi forjada junto à centralização de ideais, imagens e narrativas que atribuem o protagonismo ao sujeito masculino, hétero e branco que, “corajosamente”, atravessou o oceano para “descobrir” terras que deveriam ser exploradas e “desenvolvidas”. Apesar de hoje, após inúmeros esforços dos profissionais da educação, esta narrativa possuir menos força do que há dez anos atrás, quando nos deparamos com uma sala de aula da educação básica de determinadas instituições públicas, notamos que poucos estudantes sabem falar sobre territórios além da Europa. África, Ásia e a própria América Latina são desconhecidas. Arrisco a dizer que a própria Europa oriental e central são estranhas, visto que apenas a sua parte ocidental parece ser amplamente estudada. A contradição aparece quando os alunos, reconhecendo a presença negra no Brasil, não conseguem dizer de quais espaços os africanos vieram. Explicam a presença de africanos e afro-brasileiros apenas a partir da memória da escravidão, ou seja, pensam as pessoas negras a partir da ideia de servidão.

O ensino de História, para o presente trabalho, tem uma importância prática, pois, é por meio dele que podemos substituir narrativas estereotipadas por outras que possam ajudar os estudantes a pensar mais criticamente sobre o continente africano. Lançamos mão do conceito de identidades razoáveis, que Luis Fernando Cerri utiliza para discutir a função prática do ensino histórico. Para o autor, há duas formas principais de divisão, identidade razoável e identidade não razoável. A primeira consiste naquelas pessoas que não veem a diferença como um problema e por isso tendem a conviver muito bem com ela. Entretanto, a segunda, é autoritária e homogeneizadora, vendo tudo aquilo que difere da norma estabelecida por ela, como um problema a ser eliminado.

O ensino de história aparece como uma das formas de possibilitar a construção de identidades razoáveis, pois ele pode nos fazer refletir criticamente sobre os problemas sociais, tais como o racismo, a homofobia, o sexismo etc. Nos faz situar o surgimento de tais preconceitos na história humana e impossibilita sua naturalização. Consequentemente, diminui a probabilidade da formação de identidades não razoáveis. Sendo assim, o ensino de história da África pode atrelar outra narrativa histórica ao passado dos africanos e dos afro-brasileiros, um passado que os valorize e não os reduza à escravidão.

A força das identidades não razoáveis é expressiva, pois, elas parecem se multiplicar rapidamente e, muito disso, se deve ao contexto em que vivemos. Estamos conectados a grandes

redes de comunicação como nunca antes na história humana. Temos acesso às redes sociais com milhões de pessoas, existem artistas e influenciadores que moldam gerações inteiras de pessoas. Milhares de narrativas, nem sempre positivas, são postadas e compartilhadas diariamente, elas chegam às salas de aulas dos professores de História, eles querendo ou não.

Por isso, outro conceito utilizado por nós é o de sociedade da informação, cunhado a partir de Hugo Assmann, defende que hoje vivemos em uma sociedade que produz e consome informações diversas por meio das redes. É um caminho sem volta, uma vez que dificilmente largaremos nossos smartphones. Os estudantes estão inseridos neste mundo não apenas como consumidores, mas também como produtores. Eles assistem, mas também compartilham, comentam e postam conteúdos variados, discutem diversos assuntos mesmo que não atrelem isso à dimensão política.

O ano de 2024 foi decisivo para marcar mudanças na sociedade da informação, uma vez que, com a vitória eleitoral de Donald Trump, nos Estados Unidos da América, os principais bilionários proprietários das maiores redes sociais do mundo aliaram-se às políticas de perseguição a minorias sociais, isso aconteceu pela flexibilização dos mecanismos de denúncia de racismo, transfobia e xenofobia que eram utilizados pelas plataformas X, Facebook e Instagram para garantir que as vítimas das agressões se protegessem. Mark Zuckerberg<sup>1</sup> e Elon Musk<sup>2</sup> alegam que a “liberdade de expressão” das pessoas não pode ser cerceada. Portanto, com esta guinada conservadora, o momento atual pede cuidado.

Portanto, o outro papel prático do ensino de História, pode ser o de tornar os usuários mais críticos a tudo aquilo que chega até eles. Pensar a sociedade da informação não como um problema, mas como um campo em disputa, local em que é necessário nossa máxima atenção para impedir o avanço do conservadorismo e do racismo.

Ao pensar uma forma de nos inserir na sociedade da informação enquanto produto educacional, elaboramos um podcast, intitulado Pod África. Este possui o objetivo de letramento sobre os países africanos de colonização lusa, sendo eles, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Moçambique e Angola. O podcast visa apresentar tais territórios aos alunos do 9º ano para que possam conhecer pelo menos uma parte da história do continente

---

<sup>1</sup> Bilionário proprietário da Meta responsável pelo gerenciamento do Facebook e Instagram. Estima-se que juntas as redes sociais de Zuckerberg somam mais de cinco bilhões de usuários.

<sup>2</sup> Dono da rede social intitulada X, antigo twitter. Esta rede contabiliza mais de 112 milhões de usuários pelo mundo. Amplamente utilizada por um público mais jovem, há anos tem sido um espaço com pouca vigilância legal o que deu vazão para ataques racistas contra milhares de pessoas. Uma das vítimas foi a filósofa brasileira Djamilla Ribeiro que entrou com um processo contra a rede social no ano de 2020 quando sua filha sofreu ataques racistas.

africano. O podcast tem se tornado um dos elementos mais buscados e ouvidos por jovens e adultos na atualidade. Porém, apesar de estar em alta, o índice de produções educacionais sobre África ainda é exíguo, isso torna nosso produto educacional ainda mais necessário, pois busca marcar a presença em um território disputado, visto que professores precisam ocupar oficialmente partes da sociedade da informação, produzindo conteúdos de qualidade e com garantia de cientificidade.

A escola escolhida para a elaboração das atividades da presente pesquisa se chama Ronald Carvalho, está localizada em São Luís do Maranhão, no bairro Turu. É uma escola da rede municipal de educação que atende bairros da periferia da cidade, tais como, Divineia, Vila Luizão e Santa Rosa.

Já a estrutura da presente dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo é dedicado inicialmente ao histórico do ensino de história no Brasil, mas também introduz os conceitos utilizados na pesquisa e aborda o papel prático da História enquanto disciplina. Ao tempo em que empreende um debate em torno do apagamento das populações africanas e afro-brasileiras nas narrativas oficiais, evoca o movimento negro como um potente ator social para o avanço do ensino de História da África nas escolas brasileiras.

O segundo capítulo aborda a formação do mundo atlântico no longo período moderno. Portanto, é dedicado a história atlântica, isto é, segundo Thompson (2012), os estudos que se dedicam sobre os territórios que circundam o oceano atlântico e que abarcam as populações que vivem nestes espaços. A pesquisa atual, leva em conta a expansão marítima e o encontro dos povos africanos e europeus. Abordamos a formação das sociedades insulares e continentais, assim como a importância dessas experiências para a formação do Brasil. O presente capítulo apresenta o protagonismo dos povos africanos e consiste em uma tentativa de abordar a história moderna de uma forma a não centralizar os povos europeus.

O terceiro capítulo aborda as reflexões sobre a utilização do produto em sala de aula, na instituição Ronald Carvalho. A ideia é refletir sobre quais foram os pontos positivos da utilização do produto, mas também centralizar quais foram as dificuldades e problemas enfrentados. Esta seção é importante para expor quais as possibilidades de usos e abordagens a partir do produto educacional elaborado. Além disso, propomos uma sequência didática para auxiliar na utilização de nosso produto educacional em sala de aula.

## **CAPÍTULO 1: ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E A FORMAÇÃO DE IDENTIDADES RAZOÁVEIS NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO**

O presente capítulo propõe um percurso sobre a situação do ensino de História no Brasil desde a consolidação da História enquanto ciência perpassando pelo século XX para problematizar a forma como a história dos povos africanos foi inicialmente esquecida e, posteriormente, tratada a partir de estereótipos e generalizações.

O Movimento Negro Brasileiro aparece como um dos principais protagonistas na luta por um ensino de história da África mais crítico, a partir da criação de jornais, associações e movimentos que pressionaram o poder público em prol de melhorias para a população afro-brasileira. Entendemos assim o Movimento como um ator político crucial para as mudanças positivas no âmbito do ensino de História da África na atualidade.

Ainda neste primeiro capítulo, construímos uma breve introdução sobre o ensino de História da África e sua possível relação com as novas tecnologias, no caso da presente pesquisa, o Podcast. Entendemos o podcast como uma ferramenta que pode tornar o ensino de História da África ainda mais agradável e inovador em um contexto em que os estudantes estão cada vez mais apegados aos seus aparelhos celulares. Concebemos o campo de produção de conteúdo como um território em disputa e que precisa ser urgentemente ocupado por docentes de História tendo em vista que as informações que circulam nas redes causam impactos no público jovem e nem sempre contribuem para uma reflexão crítica.

O ensino de História da África aqui é tratado como uma importante arma contra os estereótipos e o racismo enraizado na sociedade brasileira. A partir do ensino consistente da história africana e do estabelecimento de conexões entre os povos africanos e o povo brasileiro podemos construir uma outra narrativa que não torne invisível as contribuições africanas presentes em nossa sociedade e, por meio disso, contribuir para formar cidadãos mais críticos e identidades comprometidas com a pluralidade e a diferença.

### **1.1 Um breve percurso sobre o ensino de História no Brasil**

Desde a Revolução Francesa se tornou comum a concepção de que a História é construída a partir dos processos e transformações, ou seja, a partir da mudança. Sendo assim o ensino de história passou a se debruçar sobre as mudanças sociais no tempo (Cerri, 2009). Este ensino vinculado às instituições escolares esteve ligado às demandas sociais, políticas e econômicas que foram múltiplas e diferenciadas a depender do contexto histórico que



analisamos. Por exemplo, o ensino de História, durante o século XIX, foi de grande importância para a criação e defesa dos projetos de identidades nacionais, tornando-se uma ferramenta utilizada pelo governo imperial para defender a unidade do país. Dessa forma, a História era vista como a legitimadora da Nação e era construída a partir dos grandes feitos heroicos de políticos e mártires enquanto concebia muita relevância à herança colonial lusitana.

Durante o século XIX, com a consolidação da História enquanto ciência, as narrativas nacionais eram centradas em figuras importantes e ignoravam as contribuições dos agentes ligados às camadas populares. Os sujeitos lembrados pela história costumeiramente possuíam cor branca e também eram majoritariamente do gênero masculino. Portanto, a Nação era lida como masculina e branca, tendo sido desenvolvida a partir das contribuições dos povos europeus, no caso brasileiro, sobretudo dos portugueses. O ensino de História estava associado às atividades de leitura e ao fortalecimento do senso moral de respeito à pátria e aos governantes do Brasil. Seria a História uma arma pronta para estabelecer a hegemonia da classe burguesa e também serviria para a formação cívica das pessoas, esta concepção atravessou o século XIX e marcou também todo o contexto do século XX (Cerri, 1999), (Bittencourt, 2008).

Apesar disso, após quase trezentos anos de escravidão, não havia como negar totalmente a existência das populações negras e indígenas no território nacional. Estes agentes sociais, por vezes considerados apenas subalternos e um problema a ser solucionado pelo Estado, foram excluídos do sistema educacional e sua história foi relegada à escravidão e ao animalismo. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, criado em 1838, é reflexo da preocupação das elites com o “problema” social causado pela mestiçagem. A missão do Instituto era criar uma história do Brasil e também difundi-la o quanto fosse possível. A narrativa<sup>3</sup> criada pelo IHGB passaria às escolas por meio dos currículos e manuais didáticos que eram criados pelos participantes do próprio Instituto (Fonseca, 2006).

O currículo escolar privilegiava a narrativa histórica da cronologia política centrada em um tempo fixo, uniforme, imutável e regular. Sendo assim, não havia espaço para mudanças, rupturas ou descontinuidades. O Estado era considerado o centro de todo o processo histórico e somente eram valorizados aqueles sujeitos diretamente a ele ligados. Com o avançar do século XX, o Estado passou a se preocupar ainda mais com a formação dos cidadãos que se

---

<sup>3</sup> Uma das principais narrativas defendidas pelo IHGB foi cunhada por Karl Philipp Von Martius que argumentou que o Brasil foi construído a partir da contribuição de três raças, sendo elas, o africano, o indígena e o europeu, este último teria um maior peso no desenvolvimento social e cultural do país. No século XX, Gilberto Freyre potencializou uma narrativa parecida em torno da mestiçagem no Brasil, o que acabou contribuindo com a ideia de democracia racial brasileira.

encaixassem ao sistema social e econômico, além de formar adoradores da Nação a ideia era também possibilitar pessoas aptas ao capitalismo, ou seja, após a abolição da escravidão no século XIX, paulatinamente, a massa de trabalhadores livres foi crescendo e isso significou maior investimento no ensino como meio de inculcar os valores que prezassem pela manutenção da ordem social e, acima de tudo, legitimar os poderes políticos e consequentemente a classe dominante. A partir daí o conceito de cidadania ganha mais força e é constantemente atrelado ao ensino de História e o intuito era posicionar cada sujeito no seu devido lugar na história e na construção do país (Nadai, 1993), (Fonseca, 2006), (Bittencourt, 2008).

O ensino de História, durante a primeira metade do século XX, ainda se preocupava com o discurso dos grandes feitos em benefício à coletividade nacional. A História deveria legitimar aqueles sujeitos que prestaram um serviço visando o bem do povo brasileiro. Há o exemplo da sacralização de Tiradentes e da inconfidência mineira, quando na década de 1930 são repatriadas suas cinzas ao Brasil e houve a criação do museu da Inconfidência em Minas Gerais. A História acabou por inventar tradições responsáveis por homogeneizar a identidade brasileira com o objetivo de fomentar o patriotismo, de modo que o ensino de História deveria garantir o compartilhamento delas à população (Fonseca, 2006), (Bittencourt, 2008).

Nos anos 1930 podemos já falar que existe uma memória histórica nacional mais sólida nas instituições de ensino, isso coincide com a criação do Ministério da Educação e consequentemente com a organização do sistema escolar mais centralizado. A partir do avanço do século XX notamos a presença cada vez maior de ideias norte-americanas e a defesa dos Estudos Sociais como substitutos da História nas escolas primárias. Nesta perspectiva houve um interesse maior em trabalhar o passado mais próximo das crianças e focado em teorias ligadas à psicologia cognitiva (Bittencourt, 2008).

A partir do golpe militar de 1964 o ensino de história se voltou para a sustentação dos governos militares e, portanto, pautava-se na ideia de segurança nacional e desenvolvimento do país. O estudante deveria receber o conteúdo histórico acriticamente como um dado factual. Durante o período de ditadura militar, a partir da isenção de impostos sobre a produção de livros didáticos, estas ferramentas foram amplamente produzidas e inseridas nas instituições escolares, garantindo assim a difusão da narrativa proposta pelo governo ditatorial (Mathias, 2011).

Nas décadas de 1970 e 1980 com o enfraquecimento da ditadura militar, surgiram possibilidades outras de se pensar a história da nação e isso gerou novas demandas ao ensino

de História que agora deveria refletir propostas teóricas e metodológicas mais democráticas visando à construção de um país pautado na democracia. O ensino de História passou a se preocupar em formar cidadãos capazes de intervir na sociedade, voltando-se assim para a discussão dos problemas que a sociedade brasileira precisava enfrentar. O estudante agora não era concebido como uma mente vazia a ser preenchida, mas passou a ser visto como um sujeito participante da história.

A partir dos anos 2000, o ensino de História volta-se mais para o ato de possibilitar que os estudantes buscassem problematizar seu próprio contexto e sua historicidade. Novas discussões defendiam a necessidade da História se preocupar mais em estabelecer diálogos entre os diferentes saberes. Portanto, o conhecimento que o discente carrega seria o ponto de partida, e um dos objetivos principais seria fazê-lo se entender como sujeito da História. Além disso, inúmeros novos temas surgiram no ensino de História, ao invés da velha ênfase na história dos grandes feitos, agora o cotidiano, a vida privada, o gênero, a sexualidade e a raça passaram a ser mais presentes nos debates. Novos personagens foram inseridos nas narrativas, fugindo do culto aos grandes heróis da Nação ou da linearidade excessiva (Cerri, 1999), (Mathias, 2011).

É importante ressaltar que embora todas essas mudanças tenham ocorrido, diversos vícios permaneceram. No Brasil a educação ainda é majoritariamente centrada na Europa, fruto de séculos de colonização. A disciplina História é constantemente atrelada a ideia de memorização acrítica de fatos. Sendo assim, o ensino de História permanece em constante mudança a partir da atuação dos professores de História, dos movimentos sociais e governos políticos com seus projetos e planos educacionais.

## **1.2 Ensino de História da África no Brasil**

Como exposto anteriormente, durante muito tempo o ensino de História ficou restrito aos grandes feitos e heróis da sociedade brasileira, tendo em vista o interesse das elites em construir uma narrativa homogênea em prol da identidade nacional. Essa história era branca e masculina e negava a contribuição das mulheres, das sociedades africanas e indígenas no tocante à construção social, cultural e econômica do país. Devido a isso, durante muito tempo a História da África e dos africanos foi ignorada pelos dirigentes e responsáveis pelas elaborações dos currículos.

Quando abordados pela história, os africanos eram estigmatizados como escravizados tendo a sua identidade étnica negada. A partir das narrativas de que os africanos serviram apenas como mão-de-obra subserviente, os brasileiros continuaram a receber uma educação que privilegiava a desigualdade entre brancos e negros. Os afro-brasileiros acabaram sofrendo com a perpetuação desses estereótipos até os dias atuais. Tendo em vista que a educação e o ensino de História refletiam os interesses das elites brancas, a solução para esses problemas não poderia advir dos grupos políticos dominantes.

A partir desse argumento podemos atribuir aos movimentos sociais, sobretudo ao Movimento Social Negro brasileiro, um papel fundamental nas mudanças no sistema educacional do país. Intelectuais e trabalhadores negros se uniram e criaram organizações, associações e clubes que debatiam as estratégias de resistência e enfrentamento para superação da desigualdade racial, como por exemplo em 1931, foi criada a Frente Negra Brasileira (FNB), que apesar de ser extinta pela ditadura do Estado Novo, serviu como espaço de debate sobre os problemas sociais do negro no Brasil. De modo que devemos enxergar o Movimento Negro como um ator político posicionado em diversos âmbitos sociais contra o racismo. Os intelectuais negros buscaram problematizar o conceito de raça o entendendo como um construto social e optaram por escancarar a complexa relação entre as desigualdades sociais e raciais (Rocha, 2006), (Gomes, 2017).

Havia os jornalistas negros que romperam com as representações racistas do século XIX fortemente veiculadas nos grandes jornais. A imprensa negra tinha como principal objetivo enfrentar o estigma do escravizado embutido na população negra e da suposta inferioridade congênita atrelada a ela. Além disso, a imprensa negra atuava também como órgão educador, visto que prezava pela solidariedade entre afrodescendentes e pela reflexão crítica sobre a situação social deles no país (Nascimento, 2003).

Na primeira metade do século XX podemos citar os jornais *O Bandeirante* (1910), *A União* (1918), *A Protectora* (1919), *O Getulino* (1919), *O Patrocínio* (1925) entre outros. Os diversos jornais que surgiam eram uma resposta a hostilidade social direcionada aos negros brasileiros, estes veículos atuavam como um mecanismo de protesto e de tentativa de maior participação nos assuntos da Nação (Nascimento, 2003).

A imprensa negra se preocupava com seu papel formador e educativo e informava a população afro-brasileira sobre as possibilidades de ingresso e integração na sociedade brasileira. Os anos de 1930 foram marcados pelo surgimento do *Movimento Brasileiro contra o Preconceito* (1935) e da *Associação dos Brasileiros de Cor* (1938). É importante ressaltar

que esses movimentos, associações e a imprensa estavam em contato com muitas das ideias defendidas por intelectuais africanos, afro-americanos e afro-caribenhos, visto que apesar das dificuldades de comunicação, recebiam influência de pensadores negros de diversos países que enfrentavam problemas similares aos do Brasil. Já entre as décadas de 1940 e 1960 o Movimento Negro pautava o debate do amplo acesso dos afro-brasileiros à escola pública.<sup>4</sup> Debate que prosseguiu até as discussões da Lei de Diretrizes e Bases do ano de 1961 (Gomes, 2017), (Nascimento, 2003).

Os anos 1980 foram estratégicos para o avanço da luta dos movimentos sociais ligados à população negra e à classe trabalhadora, ambos interseccionados devido ao fato de grande parte da classe operária ser composta por pessoas negras. É criado o Conselho Estadual de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, em São Paulo. Seguido pela criação nos estados da Bahia, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Mato Grosso do Sul. Além disso, vale destacar que o movimento social negro marcou presença nos debates sobre a Constituição que viria a ser oficializada em 1988. Graças a pressão desses setores sociais o racismo foi considerado crime inafiançável e houve a garantia da demarcação de terras das populações em territórios quilombolas (Rocha, 2006).

Não demoraria muito para que o Movimento Negro se voltasse para o ensino, visto que concebiam as instituições escolares como grandes reprodutoras do racismo e do estereótipo de que africanos e afro-brasileiros seriam sujeitos inferiores aos brancos. Os intelectuais negros passaram a entender a escola como um espaço que potencializava a dominação étnico-racial dos brancos e ignorava as contribuições do continente africano para a construção da nação brasileira (Rocha, 2006). Sendo assim, a escola era vista como um espaço crucial para a formação da sociedade e isso significava que havia grande necessidade e urgência de intervenções para tentar solucionar tais problemas.

A década de 1980 significou uma virada de chave para pensadores negros e ativistas do Movimento Social Negro. Neste momento perceberam com mais objetividade que as políticas de educação conquistadas até ali não atendiam amplamente a população afro-brasileira. De maneira que os intelectuais negros foram mais diretos na defesa de políticas pensadas para a

---

<sup>4</sup> Alguns exemplos de movimentos nessa década de 1940 são a criação da União Nacional dos Homens de Cor que defendia a ideia de cooperativas e instituições de ensino assim como serviços de saúde voltadas para os negros e negras brasileiros/as. Também é importante citar a criação do Teatro Experimental do Negro (TEN), em 1944. Esta entidade foi idealizada por Abdias Nascimento e tinha como principal objetivo resgatar a herança das culturas africanas na construção da identidade dos afro-brasileiros. O TEN fornecia serviços de educação como alfabetização, aulas de cultura e chegou a organizar congressos. Além disso, atuava na imprensa por meio da publicação do jornal Quilombo (Nascimento, 2002).

especificidade negra, contexto este em que ganha força a discussão sobre as ações afirmativas (Gomes, 2017).

Entre as medidas tomadas pelo Movimento estão a organização de eventos como o Fórum de Ensino da História das Civilizações Africanas nas Escolas Públicas, em 1991 no Rio de Janeiro. O I Fórum de Cultura Afro-brasileira de Londrina, em 1996. Além disso, intelectuais negros ocuparam posições estratégicas na política, como Abdias Nascimento e Benedita da Silva, ambos se tornaram senadores. Ainda na década de 1990, precisamente em 1995, houve a Marcha Zumbi dos Palmares que possibilitou a entrega do “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial” ao então presidente da república. É importante pontuar também que os representantes do movimento negro participaram ativamente das discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e conseguiram emplacar o Parágrafo 4º do artigo 26 que conferia ao ensino de História a demanda de mostrar a contribuição de diversas etnias a formação do Brasil (Rocha, 2006), (Gomes, 2017).

Durante o governo Fernando Henrique Cardoso a pressão foi contínua, prova disso foi a nomeação de Petronilha Beatriz, militante do movimento negro, para ocupar um cargo no Conselho da Educação e a inserção do tema Diversidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) propostos pelo Ministério da Educação. Em 2003, já no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, veio a assinatura da Lei 10.639/03 com a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no ensino básico de instituições públicas e privadas. E no ano seguinte ocorreu a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, o objetivo é fazer valer a aplicação da lei nas escolas. O ano de 2004 marca a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) (Gomes, 2017), (Rocha, 2008).

No texto que compõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana é expresso que há uma lacuna histórica na educação brasileira quando o tema são a História e a Cultura afro-brasileira e africana, como expresso abaixo:

O Ministério da Educação, comprometido com a pauta de políticas afirmativas do governo federal, vem instituindo e implementando um conjunto de medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro. O Brasil, ao longo de sua história, estabeleceu um modelo de desenvolvimento excludente, impedindo que milhões de brasileiros tivessem acesso à escola ou nela permanecessem. Com a criação da Secretaria de

Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), o Ministério da Educação dá um grande passo para enfrentar a injustiça nos sistemas educacionais do país. Garantir o exercício desse direito e forjar um novo modo de desenvolvimento com inclusão é um desafio que impõe ao campo da educação decisões inovadoras. Na reestruturação do MEC, o fortalecimento de políticas e a criação de instrumentos de gestão para a afirmação cidadã tornaram-se prioridades, valorizando a riqueza de nossa diversidade étnico-racial e cultural [...] Para democratizar a educação, é preciso mobilizar toda a sociedade. O MEC, por intermédio da Secad, tem a missão de promover a união de esforços com os governos estaduais e municipais, ONG's, sindicatos, associações profissionais e de moradores, contando com a cooperação de organismos internacionais para ampliar o acesso, garantir a permanência e contribuir para o aprimoramento de práticas e valores dos sistemas de ensino (Brasil, 2004, p. 6).

O texto do documento também atribui o compromisso do Governo Federal com a questão a partir das demandas sociais advindas do Movimento Negro ao longo do século XX e por isso argumenta a favor da criação de diretrizes orientadoras que possibilitem a elaboração de projetos e ações comprometidos na valorização da história africana e afro-brasileira na dimensão educacional. As Diretrizes ressaltam ainda as diversas medidas tomadas nos âmbitos municipais para a defesa da inclusão da temática no ensino básico, são citados como exemplo Aracajú, Belém e São Paulo (Brasil, 2004).

O documento também procura fazer alusão a forma de tratamento imposta aos africanos a partir das narrativas que menosprezam e estereotipam estes sujeitos como inferiores, demonstrando a ligação direta desse problema com o racismo presente na sociedade hoje e que tanto atinge a população afro-brasileira (Brasil, 2004). De fato, abordar o passado dos povos africanos de uma forma outra pode contribuir para minimizar os problemas sociais ligados ao racismo hoje. Visto que muito do estigma sofrido pelos afro-brasileiros é fruto da influência de uma história que foi construída a partir da contínua subalternização dos seus ancestrais.

Além disso, na seção “História e Cultura Afro-brasileira e Africana - Determinações” as Diretrizes ressaltam que a responsabilidade para com o tema vai muito além da sala de aula e da relação professor e estudante:

Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como

continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros (Brasil, 2004, p. 17).

O trecho acima chama a atenção para a necessidade do fornecimento de materiais bibliográficos e didáticos para facilitar a abordagem dos temas com maior exatidão. De fato, muitos docentes encontram dificuldades para montar aulas sobre o continente africano, seja pela falta de interesse por esse espaço, mas sobretudo devido à formação acadêmica centrada na Europa que muitos deles estiveram inseridos. Tornando os conhecimentos acerca de África distantes da graduação e pós-graduação de muitos professores e professoras.

Devido a isso é de extrema relevância os programas de pós-graduação profissionais. Pois, além da produção de uma pesquisa que culmina na dissertação ou tese, os mestrandos e doutorandos elaboram seus produtos educacionais tendo em vista contribuir para a transformação da realidade escolar. No caso dos pesquisadores que investigam os mais variados temas sobre o continente africano e que adentram nas universidades, estes podem construir algo que auxilie os docentes da rede básica a abordarem temas sobre os africanos e seus países.

É importante ressaltar a relevância do ensino de história para as mudanças que ocorrem em nossa sociedade ou ao menos no tocante ao debate público que este pode propiciar. Um exemplo muito significativo foi a implementação das cotas raciais no Brasil. Este debate é pautado no presente e passado, pois, para que as cotas fossem efetivadas foi necessário recorrer à história para comprovar que historicamente os africanos e seus descendentes foram excluídos dos mais variados setores da sociedade, entre eles as instituições de educação superior e cargos públicos. Portanto, são sujeitos que estão em desvantagem com relação aos privilégios dos brancos. Essa política afirmativa ligada à identidade negra demonstra a importância de se recorrer ao passado em relação aos problemas do presente para pensar um futuro em que esta problemática não exista mais ou ao menos seja minimizada. Esse movimento pode ocorrer tanto no ensino de história dentro da escola, como também pelo debate e pela pressão feita pelos movimentos sociais (Cerri, 2011).

Da mesma forma, o ensino de história da África comprometido em romper com os estereótipos e com as narrativas negativas sobre os povos africanos é um mecanismo de luta contra o racismo presente hoje no Brasil. Pois sabemos que a visão pejorativa em torno dos afro-brasileiros advém, em grande parte, da subalternização histórica dos africanos que aqui chegaram devido ao tráfico humano. O ensino de História da África pode contribuir para a formação de identidades razoáveis, no sentido de que pode induzir os/as estudantes a serem mais críticos a toda e qualquer narrativa etnocêntrica ou racista que chega até eles/as.



Concebendo a diferença dos povos africanos não como uma inferioridade, mas como pluralidade étnica, cultural, religiosa, econômica etc. Porque a diferença não precisa significar desigualdade. Existem diversos meios para se formar identidades, e sem dúvidas um dos caminhos é o ensino. A educação pode determinar como uma pessoa, um grupo ou povo se encara e a forma como refletem sobre os outros grupos. De modo que as ações das pessoas são influenciadas pelo ensino de História (Cerri, 1999).

Então, uma das funções do ensino de história da África é de ser uma arma contra o racismo à brasileira. Uma vez que a construção de uma narrativa outra sobre o passado dos afro-brasileiros e daqueles de quem descendem, pode e deve ressignificar a presença desse grupo na sociedade atual. É função da História da África enfrentar qualquer ideia conservadora ou estereotipada sobre os povos africanos, tendo como objetivo impedir a formação de identidades não razoáveis, ou seja, sujeitos que manifestam diariamente no mundo real e virtual, xenofobia, racismo, sexismo entre outros preconceitos diversos. Pois a ideia de que a segurança somente é encontrada nos semelhantes é problemática visto que nos leva a entender a diferença como ameaçadora. A história pode apresentar a diferença e a pluralidade como algo seguro e potencialmente enriquecedora das sociedades humanas. Além disso, quando possibilitamos que o “silêncio fale” podemos produzir outros discursos que enfraquecem a narrativa que o silenciava (hooks, 2021), (Chauí, 2018).

O ensino de História da África também pode contribuir de forma mais específica com a formação da autoestima da população afro-brasileira, uma vez que todo ser humano recebe influência do passado para projetar seu presente e sobretudo cogitar um futuro. Em outras palavras, o que eu acredito ser hoje depende muito do que eu acredito que fui no passado (Cerri, 2011). Desse modo, representar as populações africanas de forma mais honesta fugindo das representações negativas típicas da visão branca/ocidental contribui para que os/as jovens negros/as hoje se percebam como descendentes de populações complexas que tiveram feitos relevantes para além da lógica europeia.

### **1.3 Por que estudar a História do continente africano e de suas conexões?**

Historicamente os conteúdos sobre África foram ignorados e tratados com pouca relevância para o aprendizado do povo brasileiro. Prova disso é que durante muito tempo na história das universidades brasileiras, os cursos de História nem sequer contavam com

disciplinas específicas para a História da África. E mesmo que hoje diversas instituições já tenham sido obrigadas a se atualizar, ainda há uma proeminência de disciplinas sobre a Europa.

Além disso, nossos referenciais teóricos são majoritariamente eurocentrados, pois muitos de nós possuímos dificuldade de conceber os povos africanos como produtores de conhecimento. Por isso, além de estudarmos suas histórias e culturas, podemos também buscar referenciais e teóricos africanos como centros irradiadores de saber. O reflexo dos séculos de desinteresse de nossa sociedade pela história da África pode ser notado no ensino básico, onde diversos docentes se encontram despreparados para trabalhar temáticas sobre o continente. A contradição aparece a partir do momento em que tomamos noção de que o Brasil recebeu milhões de africanos que deram surgimento aos afro-brasileiros e ambos contribuíram para a formação deste país.

O Brasil, país com grande quantidade de pessoas negras, não pode continuar a se referenciar apenas no perfil europeu. Estudar a história da África significa recuperar a autoestima de muitos estudantes que não se sentem representados pelo modelo dos países europeus. A própria identidade nacional do país está em contínua alteração e reconstrução e o ensino de História tem um papel ao contribuir para a constituição de uma identidade afro-brasileira positivada e na construção de outras interpretações e representações dos alunos acerca desses temas (Oliva, 2012; 2009).

O estudo do continente africano pode contribuir com a desestabilização das ideias estereotipadas em torno dele, sendo uma forma de enfrentar o racismo fortemente presente em nossa sociedade. Afinal o papel do historiador deve ser este, o de ser desestabilizador de ideias naturalizadas contribuindo assim para visões outras sobre temas historicamente menosprezados.

O Oceano Atlântico foi um grande condutor das muitas trocas econômicas e culturais e do trânsito de pessoas entre o continente africano e diversos outros espaços, incluindo o Brasil. Este oceano, assim como o Índico, serviu como um dos elementos cruciais na formação de sociedades plurais, como por exemplo as sociedades marítimas, ligadas diretamente ao oceano, mas também as continentais que escoavam produtos e pessoas rumo às faixas litorâneas a partir dos rios e juntos formavam uma complexa teia de contatos (Thornton, 2004), (Wood, 2014). É de suma importância abordarmos a história do continente africano a partir de suas conexões, pois assim podemos levar para a sala de aula a narrativa de fluidez e protagonismo dos povos africanos durante o período moderno, momento em que geralmente as narrativas oficiais elegem apenas os povos europeus como superiores.

Analisando o atual enfoque e abordagem da presente pesquisa percebo o quanto tudo isso foi alterado desde o projeto inicial de ingresso ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão. Após dois semestres de contato com a instituição escolar de ensino básico Ronald Carvalho e de me deparar com uma turma de 9º ano que desconhecia por completo o continente africano, era compreensível que meus planos iniciais eram inviáveis. No início a ideia era trabalhar especificamente um território, o arquipélago de Cabo Verde tendo como foco a literatura de um grupo intitulado Claridade, que possuía um projeto identitário para aquele país enquanto ainda era colônia de Portugal. Porém ao entrar em contato com a sala de aula e fazer atividades de reconhecimento dos conteúdos sobre África apreendidos pelos alunos ao longo dos anos, percebi que eles não conheciam nenhum país do continente, com exceção do Egito.

Alguns estudantes sequer sabiam que África era um continente, as visões sobre os povos eram enviesadas na ideia colonial de que eram grupos bárbaros e pobres. Não fazia o menor sentido trabalhar um único território e a literatura deste espaço, sendo que os estudantes não sabiam o básico sobre aspectos mais gerais do continente. Então precisei refletir sobre escolher uma outra instituição em que os estudantes conhecessem mais sobre África e que me permitisse seguir com os planos de pesquisa inicialmente estabelecidos ou em permanecer na mesma escola e alterar os planos de pesquisa para programar aulas que introduzissem estes estudantes na história da África. Acabei optando por permanecer, levando em consideração que o meu papel de pesquisador e professor é de me tornar flexível aos contextos que objetivo pesquisar e não o contrário.

Os estudantes sabem que o Brasil foi colonizado por Portugal, mas não conseguiam me contar quais outros territórios haviam sido colonizados pelo mesmo país. Aparentemente pairava no ar uma estranha ideia de que em um belo dia os portugueses saíram do seu espaço em direção ao Brasil e instalaram um sistema colonial. Sem conexões, sem outras experiências e motivações. Os alunos quando questionados sobre os africanos conseguiam defini-los apenas a partir da escravidão. A instituição da escravidão era narrada sem a menor criticidade, levando-os a reforçar a suposta inferioridade e culpabilização das populações africanas.

Esses acontecimentos me obrigaram a ampliar drasticamente a atual pesquisa, e ao invés de falar apenas de Cabo Verde ou de sua literatura característica do século XX, decidi abrir espaço para o mundo atlântico em relação aos PALOP. Recorte complicado e de difícil trato ainda mais levando em consideração o exíguo tempo que um mestrando possui para elaborar sua dissertação e produto educacional.

Ao chegar na escola pude notar que os ideais eurocentrados ainda permanecem fortemente arraigados em nossas salas de aula, fruto da colonialidade que está enraizada em nossa sociedade. Estes ideais privilegiam o europeu, o heterossexual, o branco e o masculino (Candau, 2020). O Norte Global é demasiadamente estudado enquanto o Sul Global é um completo desconhecido. Portanto, a partir disso, os estudantes normalizaram conhecer sobre países europeus e sobre a suposta superioridade destes povos e dos grandes líderes ocidentais e sequer refletiam sobre a importância de outras sociedades em África, na Ásia e até mesmo nas Américas.

Uma educação outra pode contribuir para uma perspectiva contra hegemônica, desconstruindo a colonialidade presente em nossa sociedade. Todos nós estamos mergulhados em processos de colonialidade naturalizados no nosso imaginário individual e coletivo. Tudo o que concebemos como certo ou errado, os conhecimentos que temos acesso e reproduzimos, o juízo de valores e os processos educacionais não escapam das garras da colonialidade. Precisamos utilizar a educação como um meio de questionar tudo o que consideramos desenvolvido, bonito, moderno, civilizado e verdadeiro, propondo assim que outras narrativas possam vir à tona (Candau, 2020):

O fortalecimento dos sujeitos silenciados é fundamental para a afirmação de processos educativos democráticos, orientados à construção de relações sociais justas e que reconhecem o potencial de todos e todas, individual, comunitária e coletivamente (Candau, 2020, p. 683).

De fato, a história dos territórios e povos africanos sem dúvidas pode ser um recurso de enfrentamento da colonialidade. Entendendo que a branquitude é considerada o padrão normativo, universal e símbolo do poder, é nosso dever como educadores utilizar as narrativas históricas como uma ferramenta que possibilita processos de aprendizagem e de reflexão crítica capazes de proporem projetos que rompam com isso. Ao tratar de forma digna, respeitosa e honesta sobre a posição dos povos africanos na constituição do mundo moderno, podemos potencializar narrativas que valorizem não apenas estes povos, mas também seus descendentes que hoje vivem no Brasil e em outras partes do mundo.

Em meus primeiros contatos com a sala de aula<sup>5</sup> optei apenas por observar a dinâmica

---

<sup>5</sup> Estive na sala de aula do 9º ano da Escola Ronald Carvalho, localizada no município de São Luís, entre os anos de 2023 e 2024. Durante o 2º semestre de 2023 apenas acompanhei o funcionamento da escola e as aulas de História. Já no ano de 2024 passei a elaborar e ministrar aulas de História da África. Esta instituição é pública e atende aos bairros da periferia, sendo eles: Divinéia, Vila Luizão e Santa Rosa.

entre o docente e os alunos, os conteúdos e como eles os recebiam. De todo modo, os assuntos sobre África eram constantemente ignorados, pois majoritariamente se falava de uma história centrada na Europa ou em partes específicas do Brasil, tais como Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro.

Em um segundo momento decidi conversar com o docente para entender o que a História da África significava na trajetória profissional dele e se ele já tentou de algum modo inserir esses temas em suas aulas, levando em consideração que existem dispositivos legais que tornam obrigatório isto. Para o professor o ensino de história do continente africano se faz necessário e importante devido a sua enorme relação com a construção do Brasil. Porém, ao mesmo tempo em que reconhece esta importância, o docente assume que sua formação em Licenciatura em História não teve nenhuma uma única disciplina sobre África ou povos afro-brasileiros. Além disso, ele destaca que o assunto é complexo e isso soma-se ao pouco interesse que os estudantes possuem pelos temas.

Em um terceiro momento optei por solicitar que cada aluno fizesse um texto sobre o continente africano. Este texto deveria conter as informações que os alunos dominavam sobre África, que pessoas eles acreditavam que viviam lá, como eram as culturas, idiomas, religiosidades e outras informações e dados que viessem à mente deles. Este texto deveria ter entre 15-30 linhas e os alunos não precisaram se identificar.

Além da grande dificuldade que a maioria teve para construir o texto, no processo de correção pude notar que todos os 37 estudantes possuíam uma visão muito pessimista sobre África. Visivelmente 18 deles deram a entender que África era um país e em 21 das redações os alunos escreveram muito mais sobre a escravidão do que sobre o continente em si. Apenas 3 elencaram as religiões de matriz africanas como algo relativamente positivo. De modo geral, a visão sobre o continente africano era de que ali todos eram escravizados, pobres, incivilizados e até mesmo doentes. Levando em conta que em uma das redações uma estudante chegou a lembrar de que viu na televisão uma propaganda com crianças africanas em estado de desnutrição enquanto uma celebridade australiana, a atriz Cate Blanchett, pedia doações para elas.

É notável que esses adolescentes tiveram pouquíssimas aulas de história da África até aqui. Porém isso não impede que se forme em suas mentes uma imagem sobre África, pelo contrário, a ausência de narrativas históricas positivas cede espaço para que se forme uma consciência muito negativa que é moldada a partir de propagandas de tv, filmes, falas e narrativas racistas, pois todos nós podemos ser afetados pelas imagens e representações que

adentram nossas residências a partir da televisão e da internet. Portanto, se as pessoas querem se entreter e as imagens que consomem como entretenimento são de desumanização, obviamente iremos naturaliza-las ao invés de reagirmos com repulsa ou criticidade (hooks, 2021). O que me deixou surpreso foi que apenas 3 alunos citaram o filme Pantera Negra, ambientado em um país africano fictício. Porém, a valorização de África efetivamente não aconteceu, visto que os estudantes elencaram apenas elementos da modernidade europeia como positivos, tais como a tecnologia, as armas, naves espaciais e etc. Não concebem os povos africanos em si como grupos com algo positivo a acrescentar.

Apesar do susto inicial ao corrigir os trabalhos, visto que imaginamos sempre que de fato há um desconhecimento sobre África, mas nunca esperamos que seja algo tão profundo assim. Decidi elaborar uma série de aulas, com a ajuda do professor, inicialmente Cabo Verde seria o território contemplado, tentando dar conta do século XX e suas relações culturais com o Brasil. Tivemos uma recepção muito morna dos estudantes, aliás, não conseguiam compreender muito da contemporaneidade. A dimensão cultural também era pouco atrativa para eles, o que me deixou novamente surpreso. Os estudantes nutriam um apreço maior pelas dimensões política e até mesmo econômica, o que me levou a perceber que História para eles é definida como uma disciplina que estuda os reis, impérios e o comércio. Isso provavelmente advém do enfoque dos professores de história que encontraram ao longo do ensino fundamental, estes talvez deram muita ênfase na histórica econômica e política gerando nos estudantes este direcionamento.

A partir destas percepções, alterei os planos de aula, retrocedi temporalmente e comecei pelas grandes navegações indo de encontro com a chegada dos lusitanos em cada território africano colonizado por Portugal. Preparei uma aula para cada país dando ênfase nas motivações da expansão marítima, dos povos nativos e nas relações comerciais entre africanos e europeus. Para a minha surpresa a recepção foi muito positiva, além das participações terem se tornado comuns, era visível que os conteúdos eram apreendidos com maior facilidade a partir da correção das atividades avaliativas. O modelo era o tradicional, ou seja, uma aula de 45 minutos seguida de uma atividade para casa.

Não havia necessariamente um desinteresse dos alunos por parte do continente africano. Na verdade, eles só não conheciam quase nada sobre África durante o longo período moderno, então para eles não fazia o menor sentido saber sobre o continente africano no século XX. A maioria dos alunos entendia alguns conteúdos sobre a colonização do Brasil, mas como não sabiam nada sobre África, para eles havia um grande espaço em branco.

Havia uma espécie de surpresa por parte dos mais estudiosos quando, durante algumas aulas, estabelecemos as rotas comerciais e eles entendiam que os produtos de várias partes do mundo eram transportados a longas distâncias. Mais surpresa ainda quando descobriram que os africanos dominavam o comércio com os europeus e que as rotas fluviais somavam-se às marítimas. Quando descobriram que o mundo árabe e o comércio estabelecido a partir dele entre África e Ásia antecede o comércio estabelecido pelos europeus.

Comecei a construir os podcasts e utilizá-los em sala de aula para falar de cada país africano de língua oficial portuguesa. Um primeiro episódio de 10 minutos se mostrou pouco usual, além de tomar muito tempo da aula, os estudantes se mostraram relapsos. Passei a construir episódios menores, entre 2 e 6 minutos, que foram melhor recebidos, mas não pretendo me debruçar muito sobre a utilização do podcast neste capítulo visto que o capítulo três será exclusivamente sobre isso.

As aulas tentavam abarcar uma longa temporalidade, apesar de falar da chegada dos portugueses nos territórios eu sempre tentava avançar até as independências. O que acaba indo de encontro com a análise de Anderson Oliva sobre a Lei 10.639/03. Ele destaca como elemento importante elencado pelo Ministério da Educação e da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) que aconselham que a disciplina História deve tratar de uma extensa lista de assuntos e recortes temporais. As aulas podem tentar cobrir uma larga seleção temporal e societária. O importante é utilizar essa abordagem ampla para quebrar a visão tendenciosa de tratar os africanos de forma negativa e estereotipada (Oliva, 2008).

Entretanto, Oliva chama a atenção para a confusão que pode surgir quando tentamos estabelecer relações entre a história dos africanos e a história dos afro-descendentes. Ele não se posiciona contra isso, pelo contrário, considera importante estabelecer esse diálogo. Porém ressalta que é aconselhável dedicar um espaço que demarque as especificidades e possibilite análises distintas, como por exemplo, o campo da História Atlântica ou História da diáspora. A História da África deve se dedicar à trajetória do continente em si e dos povos e seu desenvolvimento dentro daquele imenso espaço (Oliva, 2008). Ao concordar com ele optei por flertar com a história atlântica, pois percebo ser uma abordagem que permite utilizar o Oceano Alântico como um grande espaço de diálogo entre os povos africanos, europeus, americanos e asiáticos.

Portanto, a história atlântica permite que a história do continente africano se cruze com a trajetória histórica de outros territórios. É uma abordagem interessante para a constituição dos estudos africanos contribuindo para que sejam transversais, transdisciplinares e de longa

duração permitindo que muitos temas e conceitos sejam trabalhados em sala de aula. Podemos centralizar as relações das sociedades africanas com as sociedades externas ao continente africano (Weddernurn, 2005).

Devemos nos esforçar a fornecer uma leitura mais panorâmica sobre o continente, mas sem deixar de lado as particularidades de cada região e dos povos do continente. E a depender do nível dos alunos, as abordagens diferem. Por exemplo, estudantes do ensino fundamental parecem lidar melhor com uma narrativa linear. Enquanto os de ensino médio podem digerir narrativas mais complexificadas (Weddernurn, 2005). Na prática notei isso em sala de aula, quando os estudantes só conseguiam entender melhor o século XX quando analisamos o longo período moderno. Entendiam melhor a história em etapas lineares, ou seja, seguindo determinada ordem: 1) a chegada dos lusos; 2) o contato com os povos, os conflitos e/ou as relações amigáveis; 3) o estabelecimento do colonialismo, a resistência dos nativos e, por fim, as independências. A forma como percebi que os estudantes melhor entendiam influenciou a maneira como criei os episódios do podcast. Uma narrativa linear para que pudesse se tornar mais inteligível para os alunos.

Durante as aulas tentei desconstruir a ideia de que os povos africanos viviam em meio a um modo de vida bárbaro, ideia que muitos estudantes possuem sobre as ditas “tradições” em oposição ao dito “moderno” sempre utilizado para descrever os povos ocidentais da Europa. A História da África pode ter a função de demonstrar que não há necessidade de polarizarmos a narrativa, ou seja, entre o que é considerado Tradição e Moderno, pode haver uma grande gama de análises, podendo inclusive haver um entrelaçamento entre os termos. Pois os povos africanos agiram de formas variadas a partir das suas experiências com os contatos com os europeus (Pantoja, 2016). Podemos mostrar que o próprio termo “tradição” não precisa de modo algum significar atraso, barbarismo ou inferioridade.

De todo modo, a partir das narrativas podemos mostrar que o continente africano é uma construção da própria era moderna, longo período de avanços náuticos e tecnológicos. Entretanto, a noção de continente “moderno” é um status negado à África (Pantoja, 2016). Portanto, mais do que levar novas narrativas aos estudantes, devemos também tentar desconstruir as antigas e mostrar como foram criadas e a quais propósitos serviram.

Acredito que o momento histórico em que nos encontramos pode contribuir para que ocupemos um lugar de desorientação e até mesmo insegurança, devido ao profundo relativismo que temas e campos de saberes estão sendo tratados. Tendo em vista que durante um longo tempo a História serviu para produzir e defender um modelo único de identidade



homogeneizadora pautado na ideia de Nação. Mas que não é mais cabível para a atualidade, visto que as identidades estão se fragmentando e os projetos políticos parecem cada vez mais individualizados. Novas perguntas começaram a ser feitas para História enquanto ciência e disciplina, tais como: Qual indivíduo queremos formar e para qual projeto de país? Como ensinar os alunos a amarem a Nação e ao mesmo tempo a serem questionadores e críticos a história nacional? E como é possível ser útil as pessoas e ao país se o estudante não encontra nenhum elo intelectual e afetivo com a história que lhe é contada? (Cerri, 2010).

A última pergunta é tão pertinente pois nos leva a refletir sobre a conexão dos conteúdos aprendidos na escola com as múltiplas realidades que cada estudante está inserido para além do chão da instituição. A História não escolar deve ser levada em consideração, uma vez que a consciência histórica não é algo que apenas alguns possuem enquanto outros parecem não ter. Todas as pessoas possuem consciência histórica e todos os sujeitos aprendem narrativas históricas, seja na escola ou fora dela. O próprio Paulo Freire, afirmava que a leitura do mundo precede a leitura da palavra (Freire, 1989). Prova disso é que apesar de não terem aulas de história da África, os estudantes da instituição pesquisada não necessariamente não possuíam uma visão sobre o continente. Pelo contrário, eles imaginavam África a partir dos filmes, propagandas e pelas narrativas racistas pautadas na escravidão. O letramento histórico é senão esse contínuo fluxo entre os conteúdos apreendidos nas instituições e em outros lugares e mídias.

O que busquei fazer a partir das aulas foi empreender uma reflexão crítica sobre as narrativas apreendidas, ou seja, fazer com que os estudantes não entendessem a história enquanto algo dado e atemporal, mas como algo conduzido e construído a partir de interesses particulares. Consciência histórica todos temos, mas nem todos nós temos a noção de nos entender como sujeitos construtores da história, possuímos muitas vezes a ideia de que somos exógenos aos processos históricos. Os estudantes precisam entender que a capacidade de agir e gerar mudanças no mundo depende muito da capacidade de lê-lo (Cerri, 2010).

A partir disso, tento mostrar que os afro-brasileiros e africanos são considerados sujeitos inferiores não porque realmente são, mas porque foram historicamente assim representados. Ao tempo em que utilizo a História da África para mostrar que podemos criar outras narrativas e representações positivas sobre estes sujeitos históricos. O ensino é, portanto, um meio de promover identidades com maior autonomia que criticam aquilo que recebem, impedindo assim a formação de identidades destrutivas e excludentes, ou seja, não razoáveis. O ensino de História é portanto um meio de intervir nas consciências históricas das pessoas tornando-as

mais humanitárias e racionais sobre determinados problemas e questões presentes hoje. Obviamente o ensino de História também consegue fazê-los entender que os problemas do presente são frutos de projetos e ações do passado, retirando essas pessoas do presente fora do tempo ou do presente contínuo (Cerri, 2010).

Hoje o ensino de História pode ser utilizado para propor diversos debates emancipadores que podem nos libertar das ideias e narrativas estáticas e problemáticas. Sem dúvidas o avançar da internet, o número cada vez mais crescente de pessoas conectadas e a consolidação de uma sociedade da informação, tornou relativismos cada vez mais comuns, mas é inegável que também empoderou jovens, negros, gays e mulheres ao redor do mundo que partilham de ideias libertárias.

Então o papel prático da história da África talvez seja contribuir com o despertar desses jovens para que, ao longo dos anos em sua passagem pelos bancos escolares, possam desenvolver pensamentos e atitudes mais críticas com tudo aquilo que encontram previamente a sua existência. O professor sozinho não tem o poder para organizar e executar esse movimento, pois é algo mais amplo e que depende de uma rede composta por outros professores/pesquisadores que dedicam seu tempo de vida e sua formação para tal trabalho. Mas é inegável que é a função da disciplina História propor uma conexão entre o presente e os direcionamentos do futuro:

A narrativa da História seria, nesse caso, uma entidade movente entre a memória do presente em direção ao futuro. A pergunta que cabe aí é: como sair desse mundo de memória curta, de um presentismo absoluto e confrontarmos com essa relação maior entre as temporalidades que articula passado e futuro? Ou seja, sem retomar o passado, não há modo de sair dos desentendimentos e equívocos presentes e sem esperança de abrir uma perspectiva para o que virá (Pantoja, 2016, p. 55).

Como exposto acima, talvez um dos principais desafios dos professores de história seja enfrentar a memória curta das pessoas em relação aos acontecimentos que fazem parte da constituição de seu próprio país, povo e consequentemente de suas vidas. É papel da História despertar os estudantes para que se entendam como sujeitos participantes das construções sociais e que podem contribuir positivamente ou reforçar problemas a depender de quais caminhos escolhem ou, em alguns casos, são levados a percorrer.

A disciplina História é baseada pela ideia de historicidade, isto é, todas as ações e acontecimentos resultam de processos históricos que possuem continuidade ao longo da história, pois nunca estão realmente acabados. Isso permite nos fazer pensar que o dado

histórico não pode ser absoluto e que se foi de um jeito no passado o mesmo pode mudar no presente ou no futuro e os sujeitos coletivos têm a possibilidade de agir sobre essas ações e acontecimentos. Portanto, eu tentei apresentar a disciplina como uma forma de diálogo entre pontos distintos de vista baseados em critérios científicos de análise, mas que são relativos a determinadas origens, contextos e sujeitos. Cada narrativa histórica deve ser lida não como uma verdade intocável, mas como uma produção individual ou coletiva que só pode ser entendida a partir da análise dos autores, o lugar social e histórico em que foi produzida e os interesses que objetivavam (Cerri, 2011).

Dessa forma podemos confrontar toda e qualquer narrativa produzida. Como por exemplo aquelas que são produzidas em meios ligados às diferentes áreas da sociedade da informação. Quando dois estudantes trouxeram narrativas apreendidas a partir de *influencers* digitais que falavam negativamente sobre as cotas raciais em universidades com a falsa ideia de que elas afrouxam as regras de ingresso em instituições públicas, eu pude aproveitar para analisar junto a eles de qual espaço tais pessoas falavam. Eram pessoas brancas que não falavam de dentro da universidade e que produziam conteúdos ligados a jogos de apostas ou marketing duvidoso. Será que estes sujeitos são os mais adequados para falar sobre o ingresso de pessoas negras em universidades públicas? Devemos ouvi-los? São confiáveis? Concluímos que não.

Ao passo que ao analisarmos narrativas historiográficas sobre a situação dos afro-brasileiros pós-abolição, ficou claro que historicamente existe uma enorme desigualdade entre brancos e negros levando os estudantes a confirmarem a necessidade da existência de cotas raciais. O pensar historicamente é essencial para a construção da cidadania que exige a capacidade de compreender e se posicionar mediante narrativas e visões de mundo problemáticas, como por exemplo aquelas que advêm do neoliberalismo que cada vez mais dita quem são os sujeitos que merecem as oportunidades e em quem os recursos devem ser investidos, enquanto enormes parcelas da população negra deve ser excluída ou descartada (Cerri, 2011).

O neoliberalismo é um dos grandes responsáveis pela constante reprodução de identidades não razoáveis, pois é crescente o número daqueles sujeitos que acreditam e defendem que amplas parcelas das pessoas no globo merecem estar desempregadas, à beira da miséria, a mercê de epidemias e guerras, ou seja, que alguns grupos de pessoas merecem sofrer e morrer. Às vezes nos surpreendemos com tais comentários, mas a verdade é que eles já são comuns e podem sair das bocas de nossos vizinhos, colegas, alunos, parentes e etc.

Enfrentar a realidade repleta de colonialidade presente em nossas vidas parece ser um

trabalho inútil para alguns, mas não seria o caso de recorrermos ao passado para um possível “resgate” de narrativas que podem nos fortalecer na luta hoje uma forma de enfrentar tais problemas? Recuperar narrativas de valorização dos africanos e de seus descendentes tem um valor inestimável na luta contra a lógica racista atual. Recorrer ao passado para traçar as origens do racismo e dos preconceitos diversos nos leva a pensar que se isso foi construído então pode ser destruído em algum momento de nossa história futura.

#### **1.4 Ensino de História da África e novas tecnologias: as potencialidades do podcast como Produto Educacional**

As diversas tecnologias e o mundo virtual têm impactado a sociedade sendo responsáveis inclusive por alterar a forma como organizamos nosso cotidiano e como interagimos uns com os outros. A escola é uma instituição que é afetada por todas essas mudanças sociais pois está inserida dentro das comunidades humanas. Entretanto, muitas vezes a instituição escolar parece não saber lidar com as novas tecnologias, ignorando-as nos seus planejamentos.

O estudante, portanto, aparece cada vez mais como um sujeito desinteressado dos conteúdos prescritos no currículo porque não sente que aquilo faz sentido para ele, isso é refletido nas notas ruins em avaliações e no pouco envolvimento dos alunos com as atividades propostas pelo docente (Sosa; Tavares, 2013). É um problema sério que deve ser enfrentado o quanto antes, pois os estudantes compõem uma geração cada vez mais ligada ao meio virtual e que sente que não pode expressar isso no ambiente escolar. Este muitas vezes fica restrito ao livro didático e a maneiras mais tradicionais de aula. Os jovens são parte importante na formação da sociedade da informação e a escola não pode mais ignorar isso.

A sociedade da informação é a que formamos a partir da produção e armazenamento contínuo de dados que impactam a forma de organização jurídica, comercial e social, isso inclui a própria escola. Mas uma sociedade da informação não é caracterizada apenas por gerar informação, mas também está ligada à aprendizagem dessas informações ou ao menos de um processo vasto de aprendizagem delas (Assmann, 2000).

Quando notícias ou temas diversos são produzidos e vinculados às mídias o público alvo tende a aprender algo com aquilo que lê, escuta ou visualiza. Portanto, o professor encontrará opiniões diferenciadas sobre um mesmo assunto em sala de aula, porque os estudantes aprendem não somente na escola, mas também com os mais variados meios midiáticos e

tecnológicos que fazem parte da realidade cotidiana daquele discente (Cerri, 2011). Obviamente, esse sistema muitas vezes pode ser perigoso, visto que nem tudo que é produzido é comprometido com uma narrativa honesta, pautada em fatos reais ou objetiva formar identidades razoáveis.

O professor de história deve pensar em como contribuir para que seus estudantes sejam críticos com aquilo que consomem. Isso é um grande desafio que soma-se a outro, a desigualdade em torno da oferta das novas tecnologias para alguns grupos sociais. É fato que as políticas públicas possuem importância no processo de formação da sociedade da informação, visto que essas políticas podem garantir uma maior disponibilidade das novas tecnologias nas escolas da periferia, por exemplo. Da mesma forma, os movimentos sociais têm relevância na cobrança de tais mecanismos evitando o reforço de um grupo de info-excluídos (Assmann, 2000). Porém o docente não pode apenas esperar, ele deve agir a partir das suas possibilidades e do local que está inserido, apresentando um planejamento que visa incluir as tecnologias e assim ofertá-la nas turmas em que leciona.

Alguns professores parecem temer o uso das tecnologias em suas turmas por suspeita de estarem sendo superados pelos próprios recursos, esse problema não pode ser resolvido apenas com o treinamento docente para utilização correta dessas tecnologias. É necessário mostrar que a função do professor não pode ser substituída pelos recursos e/ou aparelhos tecnológicos, pelo contrário, o docente aparece como o mentor e instigador de formas outras de planejar e possibilitar uma relação ensino-aprendizagem mais dinâmica e atual (Assmann, 2000).

As tecnologias não podem ser entendidas como possuidoras de um fim em si mesmas, ou pior, como dissociadas da ação humana constituidoras de um projeto independente. Pelo contrário, ao invés de termos medo do impacto delas em nossas escolas, seria mais razoável pensar nelas como produtos criados a partir da sociedade e da cultura ligadas também a instituição escolar e não como elementos alheios a nossa realidade (Lévy, 1999).

Pensar assim nos leva a refletir muito além da problematização de que as tecnologias impactam a comunidade, no caso de nossa pesquisa, a escola. Entender as tecnologias como construções humanas feitas a partir de um contexto e com objetivos específicos nos ajuda a levar os próprios estudantes a compreendê-las como objetos que servem aos nossos interesses e não que devemos ser dominados por elas. Se são os humanos que as inventam, então eles podem se apropriar delas de diversas formas a depender do seu objetivo e necessidade (Lévy, 1999).

Temos como proposta de produto educacional a estruturação de um podcast. Sabemos que atualmente um número cada vez maior de pessoas possui acesso aos smartphones e ao mundo virtual, no entanto muitos docentes não apresentam muito interesse em utilizar os aparatos tecnológicos e, devido a isso, ficam restritos aos recursos já existentes em sala de aula, como, por exemplo, a lousa, o projetor e o livro didático. Entendemos que o traquejo com as novas tecnologias pode ser difícil para alguns professores, mas é importante evidenciar que os alunos estão cada vez mais apegados aos seus aparelhos móveis e o professor pode utilizar isso a favor do conteúdo da disciplina.

O podcast pode constituir um elemento que, ao mesmo tempo em que chama a atenção dos estudantes, tem potencial para trabalhar temas históricos diversos. O podcast possibilita não apenas que os assuntos sejam trabalhados em sala de aula, mas torna possível que os alunos o escutem em qualquer hora e lugar. Sendo utilizado de forma correta, pode contribuir para a construção de uma outra concepção de materiais didáticos que tornam a relação dos estudantes com o conteúdo mais dinâmica (Marques, 2016). Por ser um material gratuito e de fácil acesso, o podcast é considerado uma forma de tornar o ensino algo mais horizontal e democrático. Entretanto, como exposto na citação abaixo, é importante que o docente estabeleça alguns critérios antes da sua organização:

As potencialidades que um instrumento como o podcast permite em contexto de sala de aula são inúmeras, se para tanto o professor estiver motivado e disposto a enfrentar os novos desafios que esta tecnologia possibilita. Desde o planejamento do equipamento a utilizar, até à escolha do editor de áudio, passando pela reflexão sobre as finalidades e objectivos a atingir, são alguns passos que têm de ser realizados antes de entrar nesta aventura de utilizar o podcast em contexto educativo (Moura; Carvalho, 2010, p. 89).

É necessário um esforço cada vez maior dos professores para que eles participem da criação de conteúdos no mundo virtual, devido a pouca existência de podcasts sobre ensino atualmente no Brasil. De modo que ignorar tal setor significa negligenciar um público grande de jovens que estão no ensino básico e diariamente utilizam tais ferramentas para se informar de alguma forma sobre conteúdos diversos que tudo tem a ver com a sua realidade e sobre os temas históricos.

Portanto, o docente de história precisa entrar nesse território em disputa com o objetivo de produzir um conteúdo palatável, mas sem abandonar o rigor científico. Quando se trata de podcasts com temáticas em torno do continente africano a pouca produção se torna ainda mais expressiva, sendo urgente a elaboração de conteúdo do tipo.

Encontramos alguns trabalhos que já discutem a utilização do podcast nas aulas de História. Samantha Inoue (2023) e Radamés Nunes (2023), por exemplo, propõem um debate sobre a importância do podcast especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental. Para eles, o podcast pode deixar as aulas mais interativas e faz com que o conhecimento histórico produzido no espaço escolar seja divulgado. É importante ressaltar que eles falam a partir de suas experiências no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Eles optaram por utilizar o podcast nas aulas e a ferramenta mostrou-se um importante aliado para o ensino e para a aprendizagem. Vale ressaltar que o enfoque não era a História da África.

Cleber Bianchessi (2018) e Aparecido Mendes (2018) debatem a utilização do podcast para o ensino de história da Revolução Industrial. Juntos eles realizaram um experimento durante as aulas de História com uma turma de alunos do 2º ano do ensino médio de um colégio da rede pública estadual na cidade de Curitiba. Os estudantes foram divididos em grupos e precisaram pesquisar sobre a Revolução Industrial e o Capitalismo, estas atividades foram orientadas pelos professores que marcaram presença para garantir a realização das ações. Após isso, os estudantes cunharam um resumo (roteiro) e utilizaram o celular para gravar áudios sobre o tema. Como etapa final os áudios foram reproduzidos em aulas seguintes para todos na sala.

Bianchessi (2018) e Mendes (2018) são visivelmente influenciados teoricamente pela psicologia histórico-cultural de Vygotsky, uma vez que debatem sobre o que nomeiam de “trabalho pedagógico” na escola como advindo de um processo de aprendizado que é externo ao ser. Dessa forma, o estudante e docente devem se aproveitar do “desenvolvimento tecnológico” para aprender. Dessa modo, o podcast é apontado como uma forma de mediar o contato entre discentes e o conhecimento. Entendo que nesse caso, o “trabalho pedagógico” é elaborado pelos próprios alunos uma vez que eles pesquisam o que será o roteiro do episódio e eles também ficam responsáveis pela gravação.

Um dos trabalhos mais interessantes foi o de Daniel Pereira (2016) que produziu uma dissertação sobre podcast e chamou a atenção por haver uma enorme carência de projetos que aproximem o discurso histórico do grande público. Segundo o historiador, a maioria dos podcasts prioriza a vertente memorialística e factual, por isso ele propôs um produto que centralizasse discussões em torno da metodologia e do ensino de História, mas também priorizou sua relação com o cinema por apresentar filmes e conceitos históricos com foco no tempo presente. A escolha de alguns dos temas adveio das conversas feitas em sala de aula e dos comentários dos alunos sobre determinadas aulas ministradas. Pereira (2016) criou um

projeto amplo com potencial de debater temáticas diversas que vão de Ditadura Militar até discussões sobre Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Metodologicamente, Pereira (2016) inicialmente respalda suas escolhas a partir da demanda escolar, depois disso ele busca referenciais bibliográficos para construir a pauta do episódio. Ele então monta um *teaser* do roteiro e publica para o que chamou de “espaço público”, que é a escola, e então ele mensura o impacto que aquele tema pode ter. A depender do impacto o tema pode ser reelaborado e o roteiro passa por mudanças. A etapa final é a gravação que consiste em uma dinâmica de conversa livre entre ele e outros professores. Dessa forma, Daniel Pereira (2016) conseguiu criar um projeto democrático que possibilita que seus alunos optem diretamente em como a narrativa será feita, e o próprio modelo de gravação permite a participação de outros docentes.

É relevante pontuar que o podcast também é um produto de fácil divulgação, sendo necessário apenas conexão com a internet e o link para que alguém consiga acessar. Possibilita assim que os docentes e estudantes acessem rapidamente e repassem com facilidade a qualquer pessoa que desejar ouvir. O Podcast também abre espaço para a conexão entre o ambiente escolar e os outros espaços públicos, possibilitando assim que os estudantes tenham contato com os conhecimentos prescritos no currículo, mas pode ir além deles (Souza, 2017). Existem poucos podcast sobre História da África publicados nas redes, podemos falar de alguns a partir de nossa pesquisa.

*Historizando a África* é um podcast sobre o continente africano presente no spotify. Tiago Alexandre Almeida e Zack são os principais nomes por trás da produção, mas não há como sabermos muito sobre a formação deles. Ao todo são 19 episódios com duração que varia de 4 a 15min, eles se voltam para países específicos como Burkina Faso, Camarões, Senegal, Madagascar e etc. Porém, também existem episódios para personalidades relevantes, tais como Noemia de Souza e Thomas Sankara. *Historizando a África* aborda a história geral a partir de curiosidades sobre a colonização e geografia, possui uma edição mais simples sem muitos sons ambientes e recursos, pois o foco é o conteúdo apresentado. Aparentemente, o projeto foi descontinuado, visto que não há lançamentos desde o ano de 2023.

*História Preta* foi criado por Thiago André, em 2019, e permanece ativo até a atualidade. Presente no Spotify, não é dedicado especificamente ao continente africano, mas visa contar a história de personalidades negras, tais como Lima Barreto, Ginga, Tony Tornado, Malcolm X, mas também aborda a história de Palmares. É um podcast mais poético, pois o narrador possui muito cuidado com a estética da narrativa. Com uma edição mais elaborada há



recortes sonoros de filmes, radiofônicos ou musicais que são colados ao áudio narrado atribuindo uma maior dinamicidade ao conteúdo. *História Preta* é amplo e, portanto, não parece focar em um único recorte temporal ou espacial. Apesar de ser agradável ouvi-lo, não parece ser completamente voltado para o ensino básico pois o tempo de cada gravação ultrapassa os 30min, e na verdade, André em nenhum momento diz que criou a conta com esse foco.

O *História FM* é organizado por Icles Rodrigues que é graduado e mestre em História pela Universidade Federal de Santa Catarina. O podcast trata de temas diversos e possui longos episódios que contam com convidados, em sua maioria professores doutores especializados nos assuntos de cada gravação. Apesar de não ser focado em história africana, o *História FM* possui episódios dedicados à África, tais como a participação do continente na Segunda Guerra Mundial, partilha da África, Colonialismo e etc. É uma produção completa, sendo inclusive indicada para docentes de História que procuram entender assuntos diversos para planejar suas aulas, uma vez que indica bibliografias diversas e conta com doutores e doutoras que passaram anos estudando tais temas.

*Contos Africanos* é um podcast voltado para a divulgação de narrativas africanas, faz parte do projeto de Educação Antirracista criado pela professora Irenita Terezinha que é vinculada à rede pública do município de São Paulo. A professora apresenta inicialmente qual será o conto e de qual país e etnia africana ele surgiu; logo em seguida ela apresenta quem será o responsável por narrar. Os narradores de cada episódio variam, são sempre alunos/as do ensino fundamental.

Dessa forma, conhecemos os contos de alguns países africanos a partir das vozes de crianças da rede pública com duração que varia de 6 a 10min. Apesar de não ser um podcast com conteúdo histórico, além da exposição dos contos, somos levados a conhecer brevemente a sua interpretação a partir da análise da docente e, conseqüentemente, existe uma valorização do saber advindo do continente africano. *Contos Africanos* pode ser utilizado não somente em atividades de História mas, sobretudo, por docentes que trabalham com o ensino da Literatura. Sua linguagem acessível o torna adequado para a educação básica e a presença de estudantes na sua elaboração pode servir de influência para professores e professoras que desejam criar um podcast junto aos discentes.

Dos exemplos citados acima, o Pod África se diferencia por ter sido criado a partir de um Programa de Pós-Graduação em História e do contato direto com o ambiente escolar analisado, justamente para responder demandas levantadas pelo docente e pelas necessidades

dos alunos. Além disso, o Pod África busca apresentar os países africanos de língua oficial portuguesa, tendo um enfoque em Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Angola e São Tomé e Príncipe, como uma forma de aproximar os brasileiros da história dessas nações que são desconhecidas para muitas pessoas. Apesar de ter sido criado especificamente para o 9º ano, o Pod África pode ser utilizado em outros níveis de ensino, com episódios curtos apresenta uma linha temporal resumida de cada país que caminha da colonização aos processos de independência.

## **CAPÍTULO 2 - A ÁFRICA ATLÂNTICA: REDES E TRAMAS ENTRE OS POVOS AFRICANOS E EUROPEUS**

Capítulo dedicado à exposição das sociedades africanas e seus contatos com os povos europeus em uma longa temporalidade que compreende a formação do mundo moderno e atlântico. A ideia é elaborar uma narrativa que contemple o protagonismo dos povos não europeus e sobretudo de cada um dos países africanos de fala oficial portuguesa e suas especificidades formadas a partir do oceano atlântico.

### **2.1 História Atlântica e as sociedades do Atlântico**

Intelectuais estadunidenses no período entre guerras foram grandes defensores de uma história atlântica, isto é, elaboraram uma narrativa de que havia uma civilização comum ao atlântico norte desde o século XVII. Sociedade composta pelo povo norte-americano e as populações da Europa ocidental. Esta sociedade una e atlântica teria como principais valores a democracia e o liberalismo. Este pensamento se firma a partir da década de 1940 quando surge um movimento de estudo dessa suposta sociedade atlântica em contraposição a “ameaça comunista”, isto se fortaleceria posteriormente com o início da Guerra Fria (Armitage, 2014), (Thompson, 2012).

Dessa forma, o Oceano Atlântico foi alçado a figura de interconexão entre sociedades ocidentais que juntas formaram a civilização judaico-cristã pautada na “liberdade” e democracia burguesa. As sociedades africanas pouco aparecem nessa corrente de história atlântica e até mesmo os escravizados são citados em poucos trechos das produções destes intelectuais. A própria América Latina é ignorada e considerada parte excluída da civilização atlântica do Norte. Intelectuais negros, tais como Du Bois e James Williams foram responsáveis por pensar a situação dos negros na constituição da história atlântica, pois, produziram obras sobre a relação do tráfico negreiro e o enriquecimento das sociedades ocidentais (Armitage, 2014).

Com avançar do século XX, alguns pesquisadores passaram a defender a existência de sociedades atlânticas ao invés de pensar de forma singular em uma única sociedade. Pois perceberam que cada território situado no oceano Atlântico possuía uma dinâmica específica bem distante do padrão ocidental (Thompson, 2012).

A própria história atlântica por vezes é confundida com a história dos impérios europeus, partindo da premissa de que Portugal, Espanha, França, Inglaterra e Holanda foram

os únicos protagonistas na criação do mundo como vemos hoje. Essas narrativas consequentemente privilegiam a Europa tornando-a o centro do mundo, enquanto reserva um lugar coadjuvante e de subserviência aos povos africanos, americanos e asiáticos.

Intelectuais como Fernand Braudel e Immanuel Wallerstein defenderam a teoria de um sistema mundial moderno formado no século XVI que definiu as dimensões cultural, econômica e política do mundo. Este sistema teria surgido a partir do movimento de expansão europeia. É inegável que isso tenha acontecido, mas talvez devêssemos recorrer às ideias propostas por Janet Abu Lughod que fala sobre um sistema mundial formado entre os anos 1250 e 1350 localizado no continente asiático (Perez, 2016). O próprio Thornton não nega a existência de um sistema global relacionado aos árabes e asiáticos que é anterior à expansão europeia. Inclusive o litoral índico do continente africano estava inserido nesta lógica de comércio (Thornton, 2004), (Hernandez, 2008), (Armitage, 2014).

Posteriormente, autores como Sanjay Subrahmanyam e Serge Gruzinski defenderam a ideia de estudos conectados ou histórias conectadas, como uma forma de gerar narrativas outras. Pensar a abordagem das Histórias conectadas é tentar conceber os povos para além das relações coloniais de submissão às metrópoles. Esta abordagem privilegia a circulação de pessoas, ideias, culturas, elementos tecnológicos e biológicos dentro de um ou mais círculos coloniais, mas não pensa esse trânsito apenas de forma linear ou rígida, como se os europeus estivessem controlando tudo ou todos (Perez, 2016). De todo modo, esta abordagem parece transcender os intercâmbios comerciais e políticos, os misturando ao trânsito de elementos tecnológicos. Trânsitos estes que passaram por cima dos oceanos Atlântico e Índico.

O olhar do atlanticista deve buscar ir além da história de um único território, nação ou império. Ele evita centralizar processos históricos que se passam em apenas um lugar e em temporalidades muito reduzidas. Visto que o recorte comumente utilizado pode ter início no século XV e avançar até os séculos XIX e XX (Thompson, 2012). As décadas finais do século XX foram muito importantes para estes estudos, pois diversos pesquisadores como John Thornton, Bernard Bailyn, David Armitage, Alison Games e muitos outros, passaram a propor o revisionismo histórico com o objetivo de destacar o protagonismo dos diversos povos situados no atlântico contribuindo para desconstrução da centralidade dos europeus (Cecatto, 2017). Em África, um dos maiores representantes de tal revisionismo histórico é o historiador nigeriano Joseph Nikori, que a partir da publicação da obra *Africans and the Industrial Revolution in England*, trouxe protagonismo aos africanos no tocante ao fortalecimento das atividades industriais na Inglaterra. O intelectual defendeu que a indústria europeia dependia de diversas

matérias-primas africanas e americanas.

O que todos estes autores possuem em comum, é que seus passos metodológicos iniciais buscaram romper com a geografia imperial, ou seja, não se trata de negar o processo de colonização, mas entender que cada espaço lidou e funcionou de formas diferentes apesar de serem colonizados pelos mesmos impérios. Entendemos que a história dos impérios é centrada nas políticas homogeneizadoras que sempre vinham da metrópole em direção às colônias. A partir de agora a postura é outra, com a intenção de entender as dinâmicas e demandas locais em conexão com o todo situado no Oceano Atlântico.

A geografia imperial não é metodologicamente relevante ou norteadora neste trabalho, uma vez que apesar de estarmos falando de uma África colonizada por Portugal situada no atlântico, isso não impede nossos breves apontamentos sobre Moçambique, Goa e as ilhas atlânticas colonizadas pela Espanha entre outros territórios que fogem do mapa imperial lusitano. Sabemos que estes povos possuíam lógicas plurais que a geografia imperial nunca conseguiu abarcar com total proeminência. Uma característica não apenas das sociedades situadas nas margens dos oceanos, mas também das civilizações africanas continentais que, mesmo após a conferência de Berlim, continuavam a ter relações comerciais e culturais com outras sociedades para além dos limites geográficos traçados pelos europeus. E mesmo antes disso, durante a longa era moderna que este trabalho provavelmente dedique mais atenção, o comércio europeu no atlântico somente era viável devido ao comércio interno e fluvial posto em prática pelos africanos séculos antes dos contatos entre ocidentais e orientais.

De modo que o desafio é falar sobre os territórios situados no atlântico, ou seja, não direcionar a ênfase da pesquisa a apenas um único lugar, mas torná-la na medida do possível uma pesquisa que transcende as fronteiras. O que desafia o pesquisador a não cair nas divisões tradicionais do que é centro, periferia e margens (Cecatto, 2017). No caso da presente pesquisa, o objetivo é resgatar os espaços africanos como territórios importantes para a constituição do mundo atlântico, pois este continente durante muito tempo foi considerado apenas a periferia.

## **2.2 Apontamentos sobre a África de colonização lusa**

Os diversos projetos coloniais acabaram por gerar uma complexa rede de conexões entre territórios distintos. Dessa forma, o desejo de lucro por meio do comércio deu espaço a uma série de contatos e trocas entre diferentes povos. Esse movimento sempre foi comum na história da humanidade, podemos vê-lo com a expansão árabe na parte norte do continente africano, nos séculos VII e VIII. Os povos da península arábica e os africanos logo se entrelaçaram em

diversas rotas comerciais que cortavam o deserto do Saara, naquele momento um mar de terra de contínuo fluxo de pessoas e produtos. Logo o islã aproveitando-se da abertura proporcionada pelos trâmites comerciais, cresceu pelo continente africano.

É importante lembrar que quando estes agentes chegaram à península ibérica, já não eram apenas árabes, mas havia uma grande proeminência de africanos, como os berberes, conhecedores das rotas saarianas e exímios atravessadores deste mar de areia. Logo percebemos que o comércio e a expansão causada por ele proporcionou uma intensificação do contato entre povos tão distintos.

O senso comum sempre elege os europeus como grandes pioneiros na expansão comercial e na ampliação da visão de mundo. Mas devemos sempre lembrar do movimento dos conquistadores árabes que entre os séculos VIII e XV adentraram no mediterrâneo e consequentemente na Ásia, tornando milhões de habitantes da Índia muçulmanos convertidos. A expansão do islã é anterior as conquistas europeias. Tanto que ao chegarem a Índia os portugueses perceberam que a religiosidade islâmica e o hinduísmo eram tão fortes a ponto de alguns padres precisarem se adequar a suas regras para tentar converter alguns ao cristianismo (Perez, 2016).

No século XVI os jesuítas já estavam em Pequim, Nagasaki, Macau, Goa, Vietnam, Luanda e na Bahia. Porém, em todos os territórios encontraram alguma espécie de resistência. Sobretudo nos territórios asiáticos, o processo de conversão foi muito tímido. No Japão os católicos chegaram a ser expulsos, em África foram prontamente rejeitados por grupos como os Caongo e Lunda. Já no Brasil tentaram criar aldeias para concentrar as populações indígenas. Porém, em todos os casos tiveram que se adequar às realidades locais, como a língua tupi, utilizada como idioma geral. Na China eles precisaram adaptar o cristianismo aos rituais locais (Perez, 2016). De modo que independente do território, os europeus inicialmente precisavam levar em consideração os contextos locais dos povos nativos. Eles não possuíam sequer poder para dominá-los.

Devemos lembrar do avanço náutico dos orientais que foi seguido à risca pelos europeus. Os chineses por exemplo já possuíam navios com capacidades notáveis de navegação no oceano. Os mongóis já haviam criado um sistema de transporte terrestre útil para o comércio. Notadamente, o período moderno, iniciado a partir do século XV, marca uma reviravolta nesta narrativa, quando Portugal busca ampliar sua influência e seu poderio marítimo e bélico. Recém unificado, esta pequena nação arranha uma exígua parte do norte africano, a cidade de Ceuta. Mas percebem que as rotas comerciais estabelecidas pelos africanos e árabes são rapidamente

alteradas, pois, senhores daquele espaço não tolerariam o avançar luso.

Ao mesmo tempo, os contatos dos povos europeus com os árabes a partir do mar Mediterrâneo fortaleceram os conhecimentos náuticos dos primeiros que rapidamente foram influenciados a navegar pelo mar no impulso de comercializar. Portugal, prematuramente se em comparação com seus vizinhos, lançou-se no oceano atlântico como forma de burlar o bloqueio das cidades estado italianas ao comércio com o Oriente. O que inicialmente começou como um desejo de desbravar uma rota oceânica para a Índia, desencadeou uma série de contatos entre lusitanos e povos africanos, americanos e asiáticos. Os alicerces para o império ultramarino português foram plantados e logo outras nações europeias seguiram os mesmos passos.

O oceano Atlântico, assim como já havia acontecido com o Índico, possibilitou a criação de diversas rotas comerciais e isso permitiu o desenvolvimento do comércio a uma distância longa que hoje facilmente poderia ser chamado de intercontinental. A navegação de cabotagem portuguesa facilitou o reconhecimento da faixa litorânea atlântica de África, feitorias foram criadas e a partir delas os povos africanos organizaram como funcionariam as trocas. De modo que a dita superioridade europeia só existiria a partir do século XIX. Antes disso, se os portugueses, franceses, ingleses, holandeses e espanhóis desajassem fazer comércio, estes deveriam se atentar bem aos objetivos dos povos africanos. Em determinados momentos os lusos chegaram até mesmo a ser vassalos do reino africano do Monomotapa (ver mapa 1), tendo que pagar tributos, quando se negaram a isso resultou em conflitos sangrentos que ameaçaram sua presença em África (Hernandez, 2008). Obviamente que existiram exceções, momentos em que os portugueses utilizaram sua força para desestabilizar territórios africanos, como foi o caso do Congo e de Angola.



Mapa 1, fonte: Randles

No Brasil, o avanço luso a partir de 1530 foi caracterizado pela subjugação dos indígenas e intensa exploração das matérias-primas brasileiras, mas em África ao longo do desenrolar da modernidade o tráfico de escravizados se formou e marcou intensamente as relações entre europeus, africanos e americanos. A diáspora forçada de pessoas, cada uma delas carregando seu idioma, religiosidade, cultura e formas variadas de ser e estar no mundo, legaram às Américas formas plurais de ser, que em simbiose com as experiências e modos indígenas formaram sociedades tão complexas, miscigenadas e culturalmente diversas.

A navegação pelo oceano Atlântico não era fácil, sem as tecnologias atuais, as viagens duravam meses e facilmente navios podiam naufragar. As correntes de ventos e as estações definiam quais eram as melhores rotas e em qual época do ano as viagens deveriam ser



organizadas. Percursos difíceis exigiam medidas para amenizar os transtornos, surgem aí o protagonismo das ilhas e arquipélagos atlânticos, Canárias, Madeira, Açores, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde entre outros, logo se tornaram pontos de parada de navios, conserto de peças quebradas, recolhimento de tarifas e, principalmente, espaços de comércio legal e ilegal. Formaram-se sociedades pequenas se comparadas com as do Brasil, Angola e Moçambique, porém extremamente complexas.

Estas sociedades insulares eram pensadas como isoladas, mas pelo contrário, constituíram um elemento crucial no desenvolvimento dos impérios ultramarinos. Seja pelo processo inicial de colonização que serviria de modelo para as Américas, mas principalmente pelo seu papel nas trocas comerciais e culturais. Estas sociedades construíram suas identidades em simbiose com o mar, pois a partir dele sobrevivem, a ele temiam, mas sobretudo, o viam como rota de fuga dos problemas sociais das suas regiões. As cidades portuárias logo se tornaram ponto de encontro de pensamentos libertários, de movimentos de moda, debates literários e políticos calorosos que impactaram as elites locais.

É importante pontuarmos sobre o império lusitano localizado no continente africano, levando em consideração cada território e suas especificidades. Por exemplo, o arquipélago africano de Cabo Verde que foi encontrado no ano de 1460 e rapidamente foi iniciado o processo de colonização. A rapidez da instalação do sistema colonial em Cabo Verde foi devido ao fato das ilhas do arquipélago estarem desabitadas, os portugueses não enfrentaram nenhuma resistência no início e isso acabou facilitando o estabelecimento de colonos, ou seja, europeus que passaram a morar ali. Porém, sabemos que os portugueses não foram os únicos a se estabelecerem por lá. Diversos grupos africanos advindos da Guiné formaram a sociedade cabo-verdiana. Durante o período mais intenso do tráfico humano de africanos, antes de chegarem ao Brasil, estes sujeitos precisavam percorrer uma rota marítima longa e exaustiva (Madeira, 2018), (Hernandez, 2002).

Como Cabo Verde está localizado entre os três continentes, o europeu, o africano e o americano, este arquipélago possuía uma posição privilegiada que serviu para que os portugueses utilizassem Cabo Verde como um entreposto comercial. Ou seja, era um ponto importante de parada dos navios que transitavam entre os três continentes. Muitos navios contendo pessoas escravizadas e mercadorias físicas, entre eles gêneros alimentícios, atracavam em Cabo Verde e Portugal aproveitava para cobrar impostos dos comerciantes e navegantes (Hernandez, 2002).

Os proprietários portugueses em Cabo Verde também possuíam escravizados, estes

trabalhavam nas plantações de algodão, café, purgueira, milho e atuavam na criação de gado. Entretanto, os africanos em Cabo Verde não podem ser reduzidos apenas a escravizados. Pelo contrário, devido às crises climáticas, o sistema escravocrata foi enfraquecendo e muitos proprietários de terras perderam suas posses, no desespero de não conseguir manter seus subordinados acabavam concedendo a alforria. Além disso, muitos africanos fugiam das plantações e se estabeleciam nas partes mais remotas das ilhas (Hernandez, 2002), (Carreira, 1972).

Apesar do arquipélago de Cabo Verde ser composto por 10 ilhas, no início da colonização apenas duas ilhas conseguiram se desenvolver, sendo elas a ilha de Santiago e a ilha do Fogo. Ambas possuíam um núcleo de ocupação relevante e produziam alguns gêneros alimentícios como o milho e a purgueira em lotes enormes de terras que foram nomeados de morgadios. Porém o fortalecimento da economia da Ilha de Santiago vinha do comércio, pois esta ilha se tornou um ponto de parada dos navios que iam e vinham da África. Sendo assim, eles precisavam parar em Santiago, e logo formou-se um núcleo de serviços secundários que visava atender as necessidades dos navegadores. Por exemplo, reabastecer os suprimentos do navio ou consertar peças quebradas (Hernandez, 2002).

O perfil dos nativos desde o início da história do arquipélago é de que eles seriam mestiços de europeus com africanos, o que levou muitos locais a pensar serem mais próximos dos portugueses do que dos guineenses. Os residentes em Cabo Verde se tornaram agentes relevantes no avanço do conhecimento do continente africano, pelo menos de sua parte ocidental e mais tarde a experiência colonial neste arquipélago serviu como modelo para outros territórios situados no Equador (Carreira, 1972). Os cabo-verdianos avançavam para comercializar, sem a permissão de Portugal, com os moradores da Guiné-Bissau e Serra Leoa. Estes sujeitos foram chamados de lançados. Portugal não toleraria isso por muito tempo e passou a tentar controlar o comércio entre Cabo Verde e os demais territórios. Logo Cabo Verde se tornou um importante entreposto comercial mundial, fazendo parte do comércio entre Antilhas, Cartagena, Honduras, Caracas, Pará e Maranhão no Brasil e os territórios africanos do Senegal, Gâmbia, Guiné-Bissau, Guiné Conacri e Serra Leoa (Hernandez, 2002; 2008).

Um exemplo do comércio entre Cabo Verde e Maranhão foi a criação da Companhia do Comércio do Grão-Pará e Maranhão, em 1755. O Mapa do Brasil era bem diferente do que é hoje, pois o Maranhão compreendia a região do que hoje é o Pará e o Piauí. A companhia ficava responsável por intermediar o comércio entre o continente africano e o Brasil. Portanto, a companhia trazia produtos alimentícios e escravizados da África e levava produtos brasileiros

de volta para o continente africano e principalmente para Portugal, sendo eles, madeira, cacau, açúcar entre outros. Essa companhia foi responsável pelo aumento do número de africanos no Maranhão e pela conexão a partir do oceano atlântico entre o Estado maranhense e as regiões africanas da Costa do Ouro e Marfim dando proeminência Mina ao território<sup>6</sup> (Botelho, 2019), (Barroso Júnior, 2023).

Cabo Verde possui relações históricas com a Guiné-Bissau ambos estiveram ligados administrativamente até o ano de 1890. Os portugueses chegaram em Guiné-Bissau em 1446 e encontraram ali muitos povos nativos, incluindo os Mandinga fortemente organizados em torno de uma estrutura muito parecida com um Estado. Durante séculos Portugal se manteve apenas na parte litorânea e comercializava com as populações locais, entretanto, entre os séculos XIX e XX após sucessivas ofensivas conseguiu controlar boa parte do território. Os portugueses demoraram a conquistar o território devido a resistências das variadas etnias que ali viviam, entre elas podemos citar os Balantas, Fulas, Manjacos, Mandingas e os Pepel. Alguns desses grupos possuíam uma estrutura social horizontalizada, bem diferente do modelo ocidental de governança. Os grupos étnicos de maior proeminência na Guiné-Bissau colonial foram os Manjacos, os Pepel, Balanta e fula. Fruto de grandes migrações territoriais comuns às disputas políticas e conflitos que aconteciam na Senegâmbia, esta região possuía fronteiras fluidas de difícil entendimento por parte dos europeus (Hernandez, 2008).

A partir do século XX até o período da luta de libertação nacional, em 1963, a Guiné-Bissau já apresentava todas as características de uma colônia, tais como a imposição do trabalho forçado aos nativos e a cobrança de impostos de moradia aos guineenses. Em setembro de 1956, um grupo liderado por Amílcar Cabral, criou o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC). As primeiras movimentações do partido surgiram em Bissau, Bolama e Batafá e ganharam força junto a reivindicação da independência de Guiné-Bissau e de Cabo Verde, pois a luta anticolonialista envolveu intelectuais e militantes dos dois países que inclusive chegaram a elaborar um projeto de união entre os dois territórios (Fernandes, 2007).

Amílcar Cabral defendia que Cabo Verde e Guiné-Bissau possuíam ligações econômicas, culturais e principalmente étnicas e por isso a independência dos territórios deveria

---

<sup>6</sup> É importante pontuar que o Maranhão recebeu africanos tanto da Alta-Guiné, que corresponde a região que congrega o Senegal, Gâmbia, Guiné, Guiné-Bissau e Serra Leoa, quanto habitantes da Baixa-Guiné, região que corresponde a costa da Mina, atual costa do Marfim e Gana. Porém, a Alta-Guiné aparece como uma região de grande importância para o desenvolvimento das atividades no Maranhão, uma vez que o número de sujeitos advindos deste espaço é expressivo. Há uma corrente de ventos que possibilita uma conexão de ida e retorno entre o Maranhão e Cabo Verde, estabelecendo o contato entre esses territórios e consequentemente aproximando o então Estado do Maranhão a região da Alta-Guiné (Barroso Júnior, 2023).

ser pensada de forma conjunta. Após a atuação do partido na greve do porto de Pdjiguiti, em 1959, Portugal passou a perseguir os membros do PAIGC. Estes se refugiaram no Senegal e Guiné Conacri, ao tempo em que organizaram-se para lutar de forma armada no território guineense. A exiguidade do espaço cabo-verdiano dificultava a atuação dos guerrilheiros, mas houve a movimentação de ideias emancipacionistas, algo que Amílcar Cabral também entendia como importante para a luta anticolonial. Além disso, para Cabral, as manifestações culturais de base popular eram fortes armas contra o colonialismo e não somente a luta armada (Barbosa, 2020), (Fernandes, 2007).

A guerra contra Portugal foi de fato iniciada no ano de 1961. O país europeu lutava contra três frentes de combate situadas em Angola, Guiné-Bissau e Moçambique. Mas foi o PAIGC, em Guiné-Bissau, que trouxe os maiores problemas às tropas lusitanas. Pois o avanço dos guerrilheiros foi forte e rápido. Prova disso foi que em apenas seis meses o PAIGC já dominava uma grande parte da Guiné. Após anos de luta, foi apenas em 1974 que Portugal passou a tentar negociar com os militantes do PAIGC, a partir de reuniões realizadas em Dakar e em Londres.

Os lusos optaram por interceder em favor de um regime federativo em que as colônias passariam a ser membros federados de Portugal e utilizaram como justificativa o exemplo de que em Cabo Verde não existia conflito bélico, ou seja, era um espaço de relativa paz e que desejava integração ao sistema luso. Quando na verdade já existiam movimentos de resistência ao colonialismo em solo cabo-verdiano, sobretudo de intelectuais que colaboravam com a elaboração dos próximos passos da guerra. Mas os representantes do partido africano se negaram a aceitar esta proposta e mantinham o discurso de união entre os territórios cabo-verdiano e guineense, forçando assim o reconhecimento do PAIGC como representante político de Cabo Verde além da Guiné (Fernandes, 2007), (Carvalho, 2020), (Villen, 2013).

Amílcar Cabral idealizou a união entre os territórios a partir da criação das câmaras governativas tanto na Guiné quanto em Cabo Verde. Estes órgãos juntos formariam uma assembleia maior que também seria a instituição responsável pela esfera legislativa dos dois países. A ideia de Cabral era promover eleições para a ocupação dos cargos nestas câmaras e posteriormente na assembleia. Por sua vez, a assembleia poderia, como último trâmite político, escolher o poder executivo da Guiné e de Cabo Verde. Amílcar Cabral foi assassinado, mas mesmo após as independências ainda existiram tentativas de unificação entre os países. Entretanto, o golpe de Estado encabeçado por João Bernardo Vieira intitulado de “movimento

reajustador”, ocorrido em 14 de novembro de 1980, encerrou as discussões (Carvalho, 2020), (Fernandes, 2007).

Seguimos então para o arquipélago de São Tomé e Príncipe, que é um país localizado na África central e possui pouco mais de 200 mil habitantes. Assim como Cabo Verde, é descrito como desabitado quando os portugueses chegaram ali em 1471. O arquipélago, diferente de Cabo Verde, apresentou um clima muito bom para o plantio de cana-de-açúcar, trigo e cacau.

São Tomé e Príncipe e Cabo Verde são descritos como os primeiros espaços crioulos do mundo moderno. Devido ao perfil étnico que se formou ali quase sempre ser sintetizado na figura de sujeitos advindos das relações entre africanos e europeus, dando origem a categoria racial do mestiço. O arquipélago também se tornou estratégico para o fortalecimento dos contatos com o reino do Congo devido à proximidade geográfica (Seibert, 2014), (Hernandez, 2008).

O processo de colonização de São Tomé e Príncipe pode ser dividido em duas etapas, sendo a primeira pautada na ocupação de poucos europeus no início do século XV que logo tornaram-se proprietários de terras e produziram cana-de-açúcar utilizando mão de obra dos africanos advindos do golfo da Guiné. O segundo momento a partir do século XIX e sobretudo XX, possui como característica o sistema de roças, ou seja, grandes propriedades que eram compostas por diversos trabalhadores em péssimas condições de trabalho que produziam gêneros alimentícios para que Portugal pudesse vender para outros territórios. A população local foi formada principalmente por cabo-verdianos, moçambicanos, guineenses e angolanos que foram enviados para trabalhar nas roças de cacau. Isto foi fortalecido sobretudo a partir da abolição formal da escravidão, em 1875, e S. Tomé de fato se consolidou enquanto uma colônia fazenda. Mas diferente de Cabo Verde, onde a mestiçagem entre brancos e negros era intensa, o caso de São Tomé e Príncipe é diferenciado pois o processo de miscigenação foi acentuado entre os próprios grupos africanos que formaram um grupo exclusivo do território (Seibert, 2014), (Nascimento, 2001; 2013).

Foram os moradores de São Tomé e Príncipe que inicialmente fortaleceram o comércio de escravizados em Angola visto que praticavam uma rota que movimentava anualmente cerca de 4 mil africanos e parte desse número era enviado para o Brasil. As dinâmicas políticas no arquipélago eram bem complexas uma vez que havia conflitos entre os brancos ligados aos engenhos, os mestiços proprietários de terras e os representantes da igreja católica. Cada um

dos grupos queria a hegemonia política local, esses impasses abriram espaço para a formação de diversas revoltas de escravizados entre os anos de 1517 e 1553 (Hernandez, 2008).

Enquanto os cabo-verdianos reivindicam uma identidade mestiça distante de África em aproximação com Portugal, os nativos de São Tomé e Príncipe assumem sua mestiçagem com muito orgulho, mas consideram-se crioulos que surgiram a partir do contato com diversas etnias africanas que ali se encontram no arquipélago. Apesar dessas diferenças, é notável que cabo-verdianos e são-tomenses se consideram miscigenados, enquanto o mesmo não é visto em outras ilhas e arquipélagos atlânticos, tais como Madeira, Açores e Canárias. Isso ocorreu devido ao processo de ocupação singular em cada território (Seibert, 2014).

Se nos últimos três citados a ocupação foi majoritariamente branca e o número de africanos foi menor, a posição dos portugueses era de relativa separação, o mesmo não ocorreu em Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, pois a escassez de mulheres brancas levava com mais frequência a envolvimento entre portugueses brancos e mulheres africanas. Em São Tomé os primeiros donatários eram aconselhados a se relacionarem com as moradoras mulheres africanas para que gerassem filhos. Com o tempo, os filhos dessas relações acabavam ascendendo a posições sociais relevantes nos arquipélagos. Ao contrário de Madeira, Açores e Canárias que eram excelentes para o desenvolvimento dos europeus, Cabo Verde possuía um clima árido que assustava muitos lusos. Já São Tomé e Príncipe era um ótimo território para plantação, mas seu clima tropical com floresta densa era rude com o perfil europeu que facilmente era acometido por doenças (Seibert, 2014), (Caldeira, 2008).

Enquanto os cabo-verdianos do século XIX e XX reivindicavam uma aculturação que diluía os elementos africanos em meio a cultura, língua e religião europeia, São Tomé e Príncipe parece ser a prova de que o longo processo de contato entre povos africanos e europeus gerou aculturação mútua, ou seja, os africanos podem até terem sofrido com a europeização, porém, os portugueses passaram pelo processo de africanização (Seibert, 2014). As sociedades insulares, muitas vezes sociedades mestiças, formaram uma população diferente dos demais territórios com grupos étnicos bem delimitados nas margens do oceano atlântico.

Nas primeiras décadas do século XX ganharam força as discussões sobre as questões raciais e sobre o republicanismo em São Tomé e Príncipe. Uma expressão de tal movimentação foi a criação da Liga dos Interesses Indígenas que visava proteger os interesses dos ilhéus frente as atitudes racistas dos roceiros. Porém aqueles que desejavam a mudança possuíam dois inimigos principais, o reino e a elite local, está última manuseava o discurso e o método luso de dominação em benefício próprio. Durante a história do continente africano é comum

notarmos a presença de alguns grupos de elite que atuavam como mediadores entre a metrópole e seus territórios, muitas vezes esta classe não beneficiava os nativos pois tomava decisões em benefício próprio. Entretanto, este é um debate complexo e não podemos negar a importância das elites e dos intelectuais dos países africanos no tocante a tomada de consciência contra o colonialismo (Nascimento, 2001), (Falola, 2020).

Angola e Guiné-Bissau já possuíam um histórico de séculos de identidades sólidas a partir dos muitos povos que viviam em sua região. Ao passo que Moçambique da mesma forma apesar de sua localização às margens do Índico, apresenta uma pluralidade de etnias. Quando os lusitanos chegaram nesses espaços tiveram dificuldade de colonizar, precisaram negociar e respeitar muito do que já encontraram. Portanto, Moçambique, Angola e Guiné são sociedades continentais:

No âmbito da expansão portuguesa em África, o processo da criouliização em espaços insulares anteriormente desabitados foi bem diferente dos processos de aculturação de elementos ocidentais nas sociedades continentais. No último caso, tratou-se da interação entre europeus e as sociedades já existentes, enquanto nas ilhas, desabitadas, a expansão marítima esteve na base da origem de novas sociedades. Para todos os primeiros habitantes de Cabo Verde e São Tomé e Príncipe o espaço e o ambiente eram desconhecidos, e o processo da criouliização no novo território ocorreu no contexto de desigualdade entre os brancos e os africanos (Seibert, 2014, p. 45).

De modo que, como visto na citação acima, se nas sociedades continentais (Angola, Moçambique, Congo, Guiné) os europeus precisaram lidar com grupos nativos muito bem organizados com séculos de história e uma identidade solidificada, o que os obrigava a negociar com os africanos, estes últimos senhores do comércio e das transações. O mesmo não ocorreu nas sociedades insulares, visto que os territórios insulares desabitados eram propícios para que os portugueses instalassem o sistema colonial que utilizava o trabalho de africanos em estado de escravidão. Estas sociedades já nasceram pautadas em total desigualdade entre brancos e negros. Enquanto nas sociedades continentais esta mesma desigualdade foi sendo construída a partir de séculos e escancarada com a conferência de Berlim.

Independente do discurso em torno da mestiçagem, as sociedades insulares foram construídas a partir de um desequilíbrio econômico e social entre africanos e europeus, podemos ver isto na colonização da Madeira, Açores e Canárias. Apesar de inicialmente em São Tomé e Príncipe a própria coroa tenha concedido a alforria para os primeiros filhos negros mestiços de proprietários brancos, isto não significou um tratamento igualitário. Posteriormente, os filhos negros possuíam, devido a lei do ventre, o status de suas mães escravizadas. Séculos depois, nos anos 1930, Portugal chegou até mesmo a afastar diversos ilhéus dos cargos públicos em S.

Tomé como forma de fortalecer uma política de arrocho financeiro (Seibert, 2014), (Caldeira, 2008), (Nascimento, 2001).

No caso de Angola, os portugueses chegaram ali no ano de 1483 e encontraram um território muito populoso, composto por povos como os Quicongo, Quimbundo, Lunda, Umbundo, Ganguela, Xindonga, entre outros. Diferente do contexto dos arquipélagos de Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, os portugueses enfrentaram muita resistência quando iniciaram o processo de colonização em Angola devido à presença das muitas etnias que resistiam aos europeus.

Porém os portugueses já haviam percebido que nem todos os reinos vizinhos mantinham relações amigáveis. Por exemplo, o Reino Ambundo e o Reino Cacongo eram inimigos. Ao chegarem em Angola e conseqüentemente entrarem em contato também com o Congo<sup>7</sup> os portugueses passaram a se aproveitar desses conflitos entre os próprios reinos africanos subordinados ao reino do Congo. Para fortalecer seu domínio e enfraquecer os povos que ali viviam, os europeus apoiavam determinado reino contra o outro, forneciam armas e bens necessários para prolongar as guerras. Por fim, tiravam proveito disso para comprar escravizados de guerra e transportavam eles para as Américas, sobretudo para o Brasil. Sem dúvidas a presença portuguesa na região de Luanda e Benguela significou o controle luso sobre a parte sul do Oceano Atlântico, sobretudo a partir do ano de 1600 (Hernandez, 2008).

A política de degredo se tornou bastante comum em Angola, não era uma especificidade do território visto que Portugal enviou diversos degredados para variados espaços. Entretanto, Angola era motivo de preocupação visto que o império luso desejava aumentar a quantidade de pessoas brancas ali. Entre os séculos XV e XVI, há o primeiro período de degredo para Angola, quando a coroa precisava encorpar as missões diplomáticas com o reino do Congo, muitos degredados iam de encontro com os nativos em nome do rei e inclusive atuavam no comércio de escravizados (Cunha, 2013).

O segundo período de degredo corresponde aos séculos XVII e XIX, isto é, quando de fato Portugal cria uma política de punição a todos aqueles que eram acusados pelos tribunais do Santo Ofício mas que não podiam ser penalizados com a morte<sup>8</sup>. Essa política não era

---

<sup>7</sup> A formação do Reino do Congo remonta ao século XIII, era dividido em seis províncias, sendo elas Soyo, Umpemba, Umpange, Umbata, Sundi e Umbanda. Todas elas possuíam estruturas matrilineares (Hernandez, 2008).

<sup>8</sup> Algumas pessoas que sofreram o degredo não eram necessariamente assassinos ou ladrões. Uma quantidade expressiva de pessoas eram ciganas e judeus ou foram acusadas de desvirtuar os dogmas da igreja, sendo que alguns homens ligados à burocracia católica chegaram a ser degredados. Além disso, sujeitos que mantinham atos sexuais com pessoas do mesmo sexo também poderiam ser punidas com degredo.



direcionada apenas para Angola, mas é correto dizer que este território era visado pelo governo visto que precisava-se de brancos no local. O primeiro sistema de degredo não exclui o segundo e por isso ambos se uniram e continuaram a existir até meados do século XIX (Cunha, 2013).

O império português tinha o costume de movimentar pessoas entre os seus territórios tanto nas Américas quanto em África e Ásia. O mesmo acontecia com os degredados. Angola chegou a receber pessoas do Brasil, Cabo Verde, Goa, São Tomé e Príncipe e China que foram punidas com o degredo (Cunha, 2013). Os brasileiros punidos com sentença do degredo corriqueiramente eram enviados para Angola, alguns integrantes da Inconfidência Mineira, por exemplo, foram enviados para lá como punição pela revolta de 1789 ocorrida em Minas Gerais<sup>9</sup>.

O caso da partilha de Angola é um dos grandes exemplos de que os europeus não levavam em consideração a divisão pré-estabelecida pelos povos africanos. Visto que os Bacongo foram divididos entre o recorte do Congo Francês, atualmente o país Congo, pelo Congo Belga, atual República Democrática do Congo, e por fim, Angola; os Jaga e os Lunda, ficaram circunscritos apenas ao Congo Belga e Angola; os Ovambo, divididos por Angola e pelo Sudoeste Africano Alemão que corresponde a atual Namíbia (Pacheco; Costa; Tavares, 2018).

Assim como Angola, Moçambique possuía uma densidade populacional elevada. Os portugueses chegaram no ano de 1490 e esse território era composto por muitos povos africanos de diferentes culturas e línguas. Entretanto, Moçambique fica situado na parte costeira do oceano Índico. Enquanto os demais países africanos de colonização lusitana ficam situados nas margens do oceano Atlântico. Devido a sua localização situada no Índico, Moçambique se tornou muito importante para o comércio com os povos do continente asiático, este comércio entre os povos dessa região e a Índia já existia antes mesmo da chegada dos europeus.

Inicialmente, os portugueses ficaram restritos ao litoral, onde construíram fortes. As primeiras iniciativas de penetração no interior geralmente eram feitas em ações de grupos individuais sem o aval da coroa, estes contatos muitas vezes eram difíceis devido a fragilidade europeia as características climáticas locais, mas muitos estabeleceram relações comerciais e também matrimoniais com as filhas de poderosas lideranças de reinos e povos situados em Moçambique. Somente mais tarde através de processos de conquistas militares invadiram com

---

<sup>9</sup> José Alvarez Maciel, Luís Vaz de Toledo, José Peixoto, Domingo de Abreu Vieira, Francisco Freire, Francisco Oliveira foram sentenciados ao degredo perpétuo em Angola (Cunha, 2013).

maior força o interior, densamente povoado por grupos como os Suahílis, Lomués, Pagé, os Chona, os Tsonga, Bitonga, Macua e etc (Hernandez, 2008), (Cabaço, 2009).

Os portugueses notaram que havia um comércio secular de ouro em Moçambique em conexão com o Reino de Zimbabwe e começaram a penetrar o interior para controlá-lo. Em Moçambique existia o reino do Monomotapa<sup>10</sup> que fez comércio durante séculos com os povos árabes. Este reino possuía o controle sobre muitas minas de ouro e os portugueses decidiram firmar contratos comerciais com eles. Os lusos se tornaram vassalos do Monomotapa, situação que nunca havia acontecido antes para o império luso. Entretanto, com o passar do tempo, ajudaram a destituir o rei e colocaram um substituto em seu lugar que passou a dar acesso total aos portugueses tanto às minas como as rotas comerciais (Hernandez, 2008).

Por determinado tempo Moçambique foi administrado junto a Goa, sendo uma colônia “autônoma” a partir de 1752, tendo importância no abastecimento da mão de obra da produção de açúcar nas ilhas Maurício e no Brasil. Entre o fim do século XVI e o decorrer do XVIII, Moçambique era crucial no mercado de marfim entre a Índia e a Europa. Durante o século XIX acentuou-se o comércio de cativos tanto para o Brasil e Cuba quanto para os Estados Unidos da América (Hernandez, 2008).

### **2.3 A dinâmica das sociedades insulares e sociedades continentais**

Sem dúvidas, o oceano atlântico se tornou um ponto de convergência e fluxo de povos e produtos que antes eram desconhecidos uns dos outros. Territórios antes desabitados ou menos populosos foram densamente ocupados e passaram por transformações ambientais expressivas, como foi o caso de Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Madeira. Notadamente, o processo de colonização impellido pelas nações europeias resultou em alterações drásticas tais como a sangria do continente africano a partir da retirada forçada de milhões de africanos que foram transportados para a Europa, para ilhas atlânticas e sobretudo para as Américas, “[...] pois em 1650 os africanos representavam a maioria dos novos colonos no mundo atlântico contemporâneo” (Thornton, 2004, p. 54).

Muitos trabalhos de pesquisa já foram elaborados sobre as empreitadas europeias nos territórios localizados no oceano atlântico. Exaustivamente o protagonismo foi concedido às

---

<sup>10</sup> O reino do Monomotapa existiu entre os séculos XIV e XVIII e consistiu em um importante centro comercial que controlava o mercado regional do ouro e fazia comércio com os povos asiáticos mesmo antes da presença portuguesa e por isso teve, durante séculos, acesso ao mercado da pimenta, canela e cravo da Índia. Além disso, este reino possuía muitos vassalos tais como os reinos Makaranga, Changamire, Zimba, Chicua, Macua, Sedanga, Quissanga, Quiteve, Manica, Barué, Maungwe e etc (Hernandez, 2008).

potências ocidentais e o norte global apareceu como um importante desbravador de mundos desconhecidos repletos de populações descritas como “subdesenvolvidas”. Esta corrente de análise é fruto da colonização, reproduzida durante séculos com alterações pouco substanciais a decorrer da nacionalidade dos intelectuais. Se fossem portugueses, tendiam a dar protagonismo ao império luso e a sua suposta miscigenação, quando ingleses optaram por valorizar a ideia de separação entre os povos e a proteção da sua cultura e língua. E se fossem franceses, principalmente pós-revolução francesa, defendiam o discurso da igualdade entre os homens. Mas na prática nenhuma dessas narrativas oportunizou que a história dos povos situados no atlântico fosse construída de forma igualitária.

A partir disso, devemos buscar entender mais a fundo como os europeus chegaram ao Atlântico e principalmente como eles conseguiram constituir comércio com os povos que encontraram. Obviamente isso só foi possível porque os europeus respeitaram os senhores e os conhecedores locais. O primeiro português que chegou na Guiné-Bissau não conhecia nada sobre o espaço, assim como o primeiro que pisou nas terras que seriam o Brasil não fazia ideia da dimensão territorial que aquela faixa de terra chegaria a ter. Os primeiros navegadores sob bandeira espanhola acharam que haviam chegado à Índia ao pisarem em solo americano. Sendo assim, os europeus pouco ou nada sabiam sobre os espaços em que estavam.

O relacionamento inicial foi construído a partir de trocas e até mesmo casamentos e assim alguns sujeitos europeus foram sendo inseridos nas sociedades nativas. No tocante ao comércio, os povos atuaram como guias dos europeus e as trocas eram elaboradas a partir das demandas locais, por exemplo, os povos africanos controlavam o comércio do ouro, do sal, tecidos e etc. Portanto, o comércio só acontecia com o aval dos africanos. Até mesmo quando falamos do tráfico de africanos empreendido pelas nações europeias, estes perceberam que não podiam controlar dentro de África a taxaço sobre os cativos, visto que os estados africanos possuíam uma lógica e estrutura interna própria (Barroso Júnior, 2023).

Os europeus conseguiram criar rotas a partir do Atlântico<sup>11</sup> e criaram feitorias na faixa litorânea atlântica, mas foram os povos africanos que potencializaram o comércio da faixa costeira com as zonas internas do continente, isto foi possível pela navegação nos grandes rios presentes ali. As estradas fluviais, ou seja, rios como Níger, Congo, Senegal entre outros, foram importantes para que mercadorias do interior fossem transportadas para o litoral e também no

---

<sup>11</sup> É importante salientar que os europeus possivelmente aperfeiçoaram suas técnicas de navegação devido ao contato com os muçulmanos e árabes. As cidades italianas, por exemplo, possuíam contatos com os povos do mar mediterrâneo.

sentido inverso. A navegação fluvial era especialmente organizada pelos nativos, e mesmo que os europeus estivessem presentes, somente conseguiam fazê-la acompanhados pelos africanos.

Mesmo os rios que não permitiam a navegação de barcos oceânicos para regiões no interior (em razão de quedas d'água, passagens estreitas ou bancos de areia) serviam de conexões para grandes redes de viagem e comércio no interior. A combinação de rotas marítimas e fluviais definiu a configuração da zona atlântica (Thornton, 2004, p. 55).

Sendo assim, os europeus não eram os únicos responsáveis pela organização da zona atlântica, visto que a configuração era fruto do contato de rotas marítimas e fluviais. Além disso, talvez devêssemos nos perguntar por que os africanos não se lançaram na navegação do atlântico como os europeus. Se analisarmos a geografia dos ventos perceberemos que isso limitava esse tipo de atividade.

Enquanto a posição geográfica da parte ocidental da Europa possibilita em determinadas épocas do ano a navegação para a África e para a América com certa garantia de retorno, o mesmo não acontece com a parte costeira atlântica do continente africano que é caracterizada por ventos que possibilitam possíveis idas, mas não retornos definidos. Os próprios europeus tiveram muita dificuldade para ultrapassar partes do litoral de África, como por exemplo aquelas próximas ao Cabo Bojador, situado no litoral do atual Saara Ocidental. Além dos africanos, o Bojador durante séculos impediu a navegação dos povos do mediterrâneo, estes até conseguiam ir além, mas não conseguiam voltar. Antes da existência das máquinas a vapor os navegadores dependiam totalmente dessas correntes de ventos, se fossem contra elas resultaria em fracasso e perigo de perecimento de toda tripulação (Thornton, 2004), (Barroso Júnior, 2023).

Os africanos da parte ocidental talvez não se interessassem tanto em se lançar no oceano devido à geografia e as águas mais calmas dos rios que lhe serviam muito bem. Talvez não fizesse muito sentido para eles enfrentar as correntes de ventos advindos do Equador, isto poderia ser tão oneroso e sem nenhuma vantagem relevante. E mesmo com o domínio europeu nas rotas oceânicas, era o controle dos rios que garantia a centralidade dos africanos em todo o processo. Temos como exemplo o Mali: “O império de Mali permaneceu como centro de poder político na parte ocidental do Sudão do século XIII ao XVII, em grande parte devido à sua posição central na cabeceira dos afluentes desses sistemas fluviais” (Thornton, 2004, p. 59).

Os europeus não possuíam embarcações apropriadas para navegar nos rios. Alguns rios possuíam quedas d'água, e isso gerava a necessidade de o percurso se iniciar em um rio, mas

devido a alguma cachoeira, ser transportado por terra para outro rio. Isso exigia, além do conhecimento geográfico dos nativos, também o estabelecimento de rotas terrestres que podiam se estender por diferentes territórios controlados por etnias distintas, todas envolvidas no processo. Um exemplo é o rio Níger que perpassava pelos reinos Haussás, cidades Iorubá, reino Nupe, Igala e Benim (Thornton, 2004).

Ao longo do tempo os europeus foram conhecendo melhor os espaços e passaram a explorar de forma mais intensa, principalmente ilhas e arquipélagos atlânticos, tais como as Canárias, Madeira, São Tomé e Príncipe e Cabo Verde, estes últimos descritos como desabitados. O fato de estarem sem habitantes facilitou o processo de colonização visto que os invasores poderiam assumir as terras vazias e produzir gêneros agrícolas, desmatar e transportar madeira e capturar animais para venda. Na parte litorânea do continente, os europeus exploraram o comércio de escravizados, ouro e sal. Os portugueses foram mais agressivos em determinados locais, tais como Ceuta, invadida em 1414, e no Senegal, em 1444, quando costumavam capturar nativos e atacavam caravanas dirigidas ao norte africano (Thornton, 2004).

Os anos de 1340 a 1470 foram cruciais para o conhecimento paulatino de parte do litoral africano, somente em 1482 os lusos decidiram investir em rotas marítimas mais distantes no Atlântico. Momento este em que descobriram que África era maior do que imaginavam. Bartolomeu Dias e Vasco da Gama foram instruídos a desbravar ainda mais o litoral do continente (Thornton, 2004), (Wood, 2014).

É importante pontuar que os arquipélagos e ilhas atlânticas, Canárias, Madeira, Açores e Cabo Verde, serviram como pontos de escala que fortaleciam as operações entre os continentes africano, europeu e americano. As Canárias possuíam uma população expressiva de indígenas, muitos foram atacados e explorados, principalmente a partir de 1424. Inclusive serviram de mão de obra na Madeira nas plantações de trigo. Canárias e Madeira se tornaram exportadoras de trigo para Portugal, Marrocos e outros territórios da parte ocidental de África, mas Cabo Verde não demonstrava tanta aptidão para a agricultura, porém era relevante para os contatos com os povos africanos do continente, devido a sua localização privilegiada. O sucesso econômico das sociedades insulares, ou seja, da Madeira, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Açores e Canárias fortaleceu o desejo dos europeus de encontrar mais ilhas desabitadas e isso intensificava o avanço pelo Atlântico, até que chegaram as Américas (Thornton, 2004). A colonização do Brasil, que se tornou uma imensa sociedade continental deve muito às experiências nas sociedades insulares.

Alguns habitantes de Cabo Verde faziam comércio com a região da Senegâmbia e Guiné-Bissau e foram responsáveis por conhecer mais da dinâmica interna desses espaços. A coroa portuguesa não possuía muito controle das transações comerciais e chegou até mesmo a tentar impedir que elas acontecessem, mas os cabo-verdianos continuaram com as negociações, estes comerciantes e navegadores ficaram conhecidos como “lançados”. As relações históricas de Cabo Verde e Guiné são longas, visto que o processo de habitação do arquipélago foi fruto do deslocamento de milhares de sujeitos guineenses para as ilhas cabo-verdianas (Hernandez, 2002). Como vimos anteriormente neste capítulo, o perfil dos moradores passou a ser definido como mestiço, assimilado e próximo dos lusitanos, porém na prática não era bem isso. De todo modo a identidade dos cabo-verdianos é mais homogênea se comparada com a pluralidade vista em outros espaços. Cabo Verde foi organizado no sistema de divisão de terras conhecidos como morgadios, que gerou um intenso processo de desigualdade social.

Ao longo dos séculos o clima árido e o sistema colonial predatório enfraqueceu os brancos proprietários dos morgadios os obrigando a dividir as terras em pedaços menores propícios para o arrendamento ou venda. Um grupo intermediário de mestiços buscou meios de acesso a esses lotes ascendendo paulatinamente na estrutura social (Hernandez, 2002).

São Tomé e Príncipe também consistiu em um arquipélago estratégico, ali se formou uma sociedade insular importantíssima para a economia lusitana ao longo dos séculos. Pois sua população comercializava com a região do Camarões, Angola e Congo. Assim como os cabo-verdianos, ignoravam as diretrizes da coroa em benefício próprio. O Arquipélago foi ocupado por diversas etnias do continente e lá formou-se uma população mestiça bem mais ligada à ideia de ser africano que em Cabo Verde. A geografia de São Tomé e Príncipe é mais adequada para atividades agrícolas do que as ilhas cabo-verdianas e ao longo do tempo formaram-se ali as roças que produziam cacau, logo este território se tornou um dos maiores produtores deste gênero rivalizando inclusive com o cacau baiano plantado no Brasil.

As roças exigiam uma quantidade enorme de mão de obra o que garantia o deslocamento de milhares de moçambicanos, angolanos, guineenses e cabo-verdianos para o serviço na lavoura. São Tomé e Príncipe, assim como Cabo Verde, foi um centro importante no comércio triangular de produtos e escravizados, conectava os continentes africano, europeu e americano. Em ambos, se formaram sociedades insulares com cidades portuárias relevantes e muito estratificadas, descritas como assimiladas e, posteriormente, consideradas cidadãs devido à mestiçagem, enquanto as sociedades continentais (Angola, Moçambique e Guiné) sofriam

com o jugo do estatuto do indígena<sup>12</sup> (Hernandez, 2008), (Cabaço, 2009).

Os arquipélagos de Madeira e Açores, o primeiro encontrado desabitado pelos portugueses em 1420 e o segundo em 1430, também eram um ponto estratégico para o comércio entre a Europa e a América. O domínio sobre estes territórios gerou fôlego para que os lusos chegassem às outras ilhas e arquipélagos. O clima e o solo eram excelentes para atividades agrícolas ligadas à cana-de-açúcar e ao trigo. Apesar de receberem mão de obra de escravizados, a colonização desses territórios é marcadamente branca. Madeira e Açores ainda fazem parte de Portugal atualmente. O estado do Maranhão recebeu açorianos para fortalecer o processo de colonização. A motivação para tal empreitada eram várias, mas podemos citar as crises climáticas causadas pelas atividades vulcânicas na ilha açoriana de Pico e a suposta superpopulação como os pilares do processo de emigração dos açorianos (Rodrigues, 2010). Mas podemos pontuar principalmente a necessidade de ocupação e proteção do território brasileiro:

Ao longo da primeira metade de Setecentos a coroa continuou a promover a saída de “casais” ilhéus para a América do Sul com o objectivo de povoar e defender as regiões fronteiriças meridionais e setentrionais, optando por nova estratégia, a dos recrutamentos militares nos Açores, a partir da segunda metade do século XVIII (Rodrigues, 2010, p. 20)

Podemos notar que o próprio sistema colonial organizava tais emigrações, e isso se tornou muito comum ao longo dos séculos, tendo em vista que milhares de cabo-verdianos foram enviados para São Tomé e Príncipe com patrocínio da coroa lusa. Em determinado momento, nos séculos XIX e XX se tornou política de Estado suprir a mão de obra de vários territórios.

Os habitantes das sociedades continentais eram inferiorizados pelo sistema colonial, tais como moçambicanos e angolanos que eram utilizados como trabalhadores em minas de diamantes na África do Sul. Enquanto os cabo-verdianos mais cultos eram chefes de determinados setores na Guiné-Bissau e em Angola. Porém, aqueles que não possuíam acesso à educação formal consequentemente eram enviados para São Tomé e Príncipe para trabalhar

---

<sup>12</sup> Portugal buscou meios de afastar o quanto pôde os africanos de suas identidades e modos de vida. O século XX foi marcado pela ideia de que eram incultos e incivilizados e precisavam se aproximar dos lusitanos. Portanto, precisavam ser assimilados, ou seja, aprender a língua portuguesa, aceitar o catolicismo, assumir alguma atividade laboral na colônia, seguir as leis propostas e principalmente abandonar a religiosidade e cultura de suas etnias. Quando o nativo fazia isso poderia chegar ao status de assimilado, caso contrário, seria considerado um indígena (Cabaço, 2009). Sociedades insulares tendiam a ser consideradas assimiladas por “natureza”, devido ao processo de colonização diferenciado, pois são territórios quase sempre descritos como desabitados sem a presença das etnias nativas, tornando viável a criação de sociedades mestiças mais próximas de Portugal do que do continente africano.

nas roças de cacau em condições péssimas. Muitos funcionários públicos e militares lusitanos chegaram a trabalhar em diversas regiões do império, o que era comum neste caso, era servir a coroa independentemente do continente em que estavam.

De todo modo, Cabo Verde, Madeira, Açores e São Tomé e Príncipe serviram como modelo inicial das atividades que seriam colocadas em prática nas Américas, ou seja, no Brasil e em outros territórios situados no continente africano. As atividades ligadas à agricultura voltadas para cana de açúcar e ao trigo em Açores e Madeira, a criação de gado em Cabo Verde, a invasão e o controle das populações indígenas no arquipélago das Canárias e etc. Todas essas movimentações nas sociedades insulares serviram de base para o contexto brasileiro.

O domínio dos europeus sobre o continente africano só aconteceria de forma mais efetiva a partir do século XVIII e principalmente XIX, o que não quer dizer que eles não tentaram subjugar as populações nativas dos territórios em que desembarcaram. Um exemplo são as ilhas Canárias, visto que logo nos primeiros contatos, os portugueses buscaram escravizar as populações autóctones as utilizando como escravizados nas plantações das demais ilhas atlânticas. Da mesma forma, os lusos ao adentrarem no rio Senegal, em 1444, rivalizaram com diversos grupos étnicos que ali viviam. Ao surpreender os africanos, conseguiram algumas vitórias, porém, em pouco tempo os nativos se organizaram e passaram a resistir contra a empreitada europeia, não só dominando navios, mas também matando a tripulação em alguns casos (Thornton, 2004).

As embarcações dos africanos da costa atlântica, do Senegal até Angola, possuíam características muito parecidas<sup>13</sup>, eram adequadas para navegação de cabotagem na costa e por isso podiam fazer a defesa das regiões litorâneas. Os nativos também eram exímios na navegação fluvial, somando isso ao conhecimento geográfico, os europeus estavam em desvantagem. Por isso, os portugueses não tiveram escolha senão negociar por meio de tratados de paz com os governantes e povos costeiros e interioranos<sup>14</sup>. Da mesma forma, os europeus enfrentaram resistência nas Américas, os espanhóis encontraram muitas dificuldades nas ilhas caribenhas, os povos Kulinago e Arawak já possuíam a prática de navegar e acabavam por

---

<sup>13</sup> Embarcações de pequeno porte feitas com troncos de árvores e os navegadores utilizavam remos e, diferentemente das embarcações europeias, não precisavam do apoio dos ventos, podendo assim navegar a favor ou contra as correntes. Os barcos produzidos pelos africanos eram pequenos mas podiam carregar de 50 a 100 homens, também eram rápidos e alvos difíceis para os europeus atingirem (Thornton, 2002).

<sup>14</sup> É importante ressaltar que há exceções, em determinados territórios os europeus tentaram invadir e dominar as populações locais, como por exemplo as campanhas inglesas contra os nativos presentes em Serra Leoa, no século XVI, e as expedições portuguesas contra os povos de Bissagos, no ano de 1535, no Congo e em Angola ambos também século XVI.



atacar embarcações espanholas. Os europeus só conseguiram dominar inicialmente as ilhas caribenhas com o apoio dos grupos nativos que os ajudavam a partir da constituição de relações diplomáticas (Thornton, 2004).

No caso do comércio entre africanos e europeus, não podemos afirmar que este foi organizado a partir da necessidade dos primeiros. Pois os africanos possuíam poder de produzir diversos produtos que supriam bem suas necessidades. Os povos de África já comercializavam entre si há séculos e nada que os europeus produziam era crucial para a existência dos autóctones. Entretanto, o desejo de comercializar com os povos externos adveio da curiosidade e da diferenciação dos produtos, visto que o tecido produzido em África era diferente daqueles feitos na Europa. Por outro lado, os ocidentais realmente tinham grande necessidade de fazer comércio para sustentar seu sistema econômico, enquanto os africanos já tão organizados, desejaram comercializar para diversificar os itens. Entretanto, aproveitaram as oportunidades para expandir seu comércio doméstico (Thornton, 2004).

Os produtos de origem asiática eram muito bem avaliados em África. Portanto, os portugueses comercializavam muito do que era produzido pelos chineses, indianos e japoneses em territórios africanos para conseguir escravizados a ser utilizados nas Américas. Por exemplo, os povos africanos nutriam muito interesse nos tecidos produzidos na Ásia, mais especificamente os panos indianos. É visível que o comércio atlântico estava conectado diretamente ao comércio situado no oceano Índico. Além disso, como pontua o historiador nigeriano Joseph Inikori, a Revolução Industrial foi potencializada a partir dos contatos com os produtos advindos do continente africano que supriam o fraco mercado industrial inglês. Entre os produtos importados pelos ingleses, podemos citar algodão, ligas, ferro e corante, que foram cruciais para o desenvolvimento industrial naquela região europeia escassa de recursos (Perez, 2016), (Inikori, 2002).

De fato, as indústrias de tecido e de fabricação naval na Inglaterra, entre os séculos XVIII e XIX, era inteiramente dependente de matéria-prima africana e também das Américas. Além da madeira africana, os europeus precisavam de matérias para produzir até mesmo fertilizantes para a agricultura. Mas isso não era especificidade portuguesa ou inglesa, muito do ouro e prata encontrada em outras possessões espanholas nas Américas acabou servindo para a comercialização de produtos encontrados na China e na Índia, considerados grandes mercados no período moderno. Eram grandes não pela presença europeia, mas porque produziam especiarias e tecidos de muita qualidade, eram territórios muito populosos também. A Ásia importava sobretudo café e chá produzidos nas Américas (Inikori, 2002), (Perez, 2016).

Em caráter tecnológico, os africanos, americanos e asiáticos ensinaram muito aos europeus. Houve um verdadeiro intercâmbio de saberes. Os incas tinham muito a ensinar sobre mineração aos espanhóis, os africanos e indígenas possuíam técnicas de plantio e colheita próprias. Em África já havia formas de moldar o ferro que advém de séculos de tradição. Os nativos da Senegâmbia das etnias jalofo, fula e mandinga eram exímios na criação de gado e nas atividades equestres. De Guiné a Angola os nativos produziam embarcações excelentes para percursos fluviais tanto para o comércio quanto para conflitos. Os africanos da Costa do Ouro eram excelentes nas atividades pesqueiras, incluindo o trato com as valiosas pérolas. Os chineses navegavam no Índico com navios de velas triangulares e usavam bússolas. Já os europeus levaram as armas de fogo que alteraram drasticamente a dinâmica dos conflitos em várias partes do mundo, sem falar nas doenças e microrganismos. (Perez, 2016), (Thornton, 2004).

O mundo Atlântico foi iniciado a partir dos arquipélagos, tais como Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, mas foi estendido de forma diferenciada para as Américas. Estas sociedades são marcadamente negras de origem africana, devido à enorme presença de grupos étnicos que foram deslocadas de África. Estes sujeitos trouxeram uma herança filosófica, religiosa e cultural muito forte que moldou a cultura do mundo atlântico, tornando-a afro-atlântica (Thornton, 2004).

Algo muito característico do período moderno sem dúvidas foi o tráfico transatlântico de africanos. Este comércio de seres humanos foi organizado pelos europeus que construíram sociedades escravistas nas Américas. Os europeus aproveitavam-se dos conflitos entre os povos africanos para comprar os cativos de guerra e transformá-los em escravizados no novo mundo. A área do Rio Zaire era um desses espaços de conflitos constantes em que sujeitos eram capturados e vendidos.

São Tomé e Príncipe rapidamente se tornou, no início do século XVI, um espaço de recepção de africanos nascidos nas margens do Zaire. Logo ganhou fôlego a produção de cana-de-açúcar que precisava de muitos trabalhadores e portanto em São Tomé os fazendeiros compraram muitos cativos entre 1520 e 1530. O rio Cuanza também consistiu em um importante centro de alimentação do tráfico, pois os reinos Ngola e Kiluanje possuíam influência nesta região e comercializavam com os europeus. Porém, a partir do ano 1570 foram organizadas muitas revoltas de escravizados que enfraqueceram a produção de cana em São Tomé. De modo que os reinos que controlavam a região do Rio Cuanza passaram a almejar outros mercados, tais como as colônias espanholas na América (Miller, 2019).

Entre 1510 e 1560, podemos falar do primeiro grande comércio de escravizados, este cobria uma grande faixa do litoral atlântico em África, pois sua rota ia da Costa do Ouro, percorria todo o golfo da Guiné, contava com um ponto de convergência de São Tomé para o Brasil e Europa, mas também perpassava pela costa do Congo e Angola com conexões nos rios Kwa, Congo, Cuanza, Níger e Zaire. Além disso, havia uma rota de Luanda direto para o Brasil. Essas rotas transatlânticas iniciais foram quebradas pela intervenção holandesa a partir 1640 com a invasão a Luanda e as invasões ao Nordeste do Brasil (Miller, 2019).

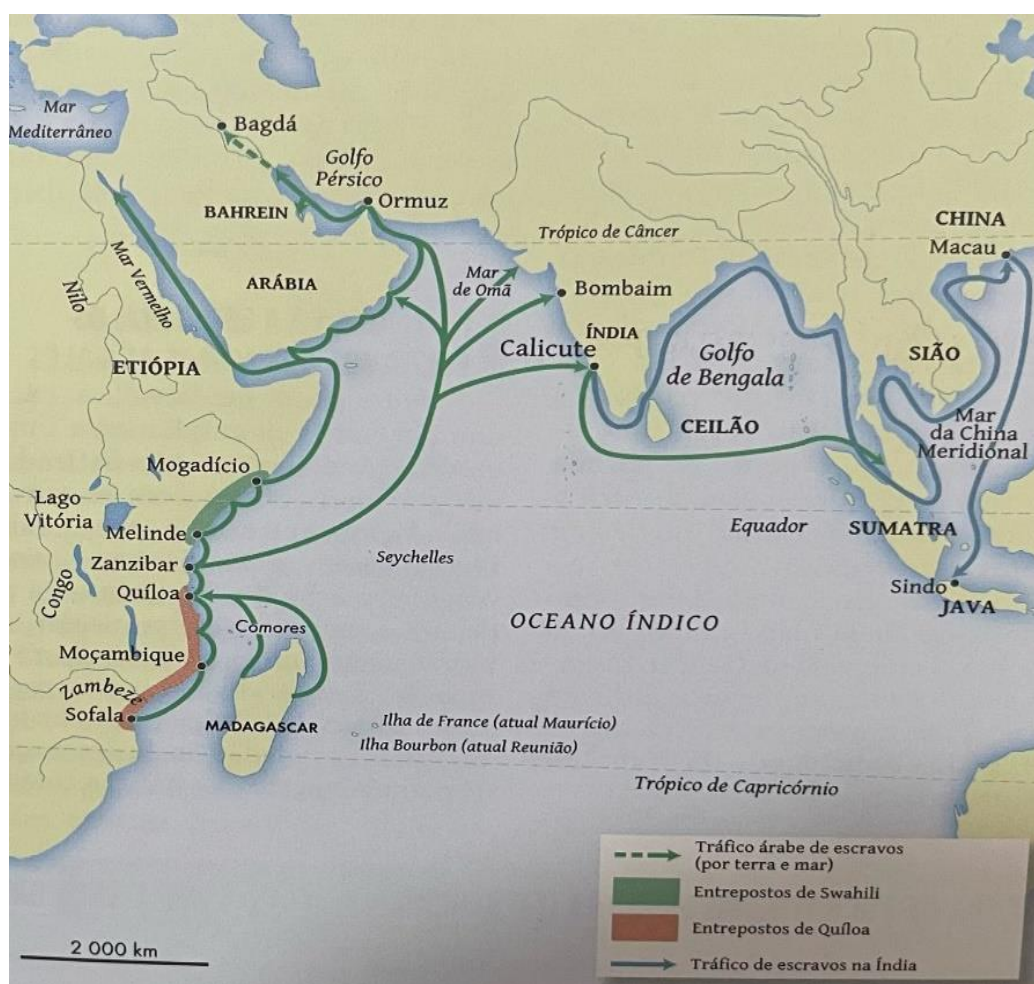
Entre 1650 e 1660 os fazendeiros de Pernambuco pressionaram pelo restabelecimento da rota transatlântica com Angola e novamente o comércio ganhou força tendo Pernambuco e Bahia recebido números expressivos de africanos. Ao tempo em que ingleses situados na parte ocidental do continente africano negociavam escravizados nas margens do rio Zaire para enviar africanos para as colônias no Caribe e Carolina. Os franceses marcavam presença na Senegâmbia em busca de trabalhadores para Santo Domingo. Logo foi criada uma rota direto da Costa de Loango até a Jamaica, Barbados, Carolina, Nova Orleans, Martinica, São Domingos e Cartagena que contemplava os ingleses e franceses (Miller, 2019).

Entre os séculos XVI e XIX milhões de africanos foram transportados de forma forçada para as Américas, sendo que povos de determinadas regiões foram enviadas para partes específicas. Por exemplo, os sujeitos de Mina foram deslocados para Venezuela, Colômbia e Brasil; Fon e Congo para o Suriname; Argentina recebeu os nascidos na região de Angola; Nos territórios brasileiros temos a seguinte divisão: Angola e Moçambique proeminentemente para São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco, este último também recebeu habitantes da Alta Guiné; Iorubá e Haussá majoritariamente para a Bahia; enquanto os Mina foram transportados para o Goiás. Cuba recebeu os africanos advindos do Congo, os Mandinga, Iorubá, Ibo, Mina e Ganga; Já o Haiti, os Jalofo, Ibo, arada e Chamba; a Jamaica proeminentemente recebeu os Acã (Hall, 2017). É necessário dizer que muitos desses nomes citados são espécies de “guarda-chuvas” étnicos, ou seja, são compostos por uma pluralidade de etnias, línguas e culturas.

A escravidão é uma constante na história da humanidade, porém ela ocorria de formas diferentes a depender do tempo e dos povos envolvidos. Em África podemos falar de escravidão desde o período antigo, sobretudo no Egito faraônico que utilizava mão de obra dos núbios para trabalhar na agricultura e nas minas, porém não necessariamente era um império escravagista. Os árabes que adentraram no continente africano empreendiam um lucrativo comércio de escravizados que perdurou de antes do século VI até o século XX no mundo islâmico. Milhares de africanos foram conduzidos pelos árabes para regiões como Bagdá, Cairo, Istambul, Egito e

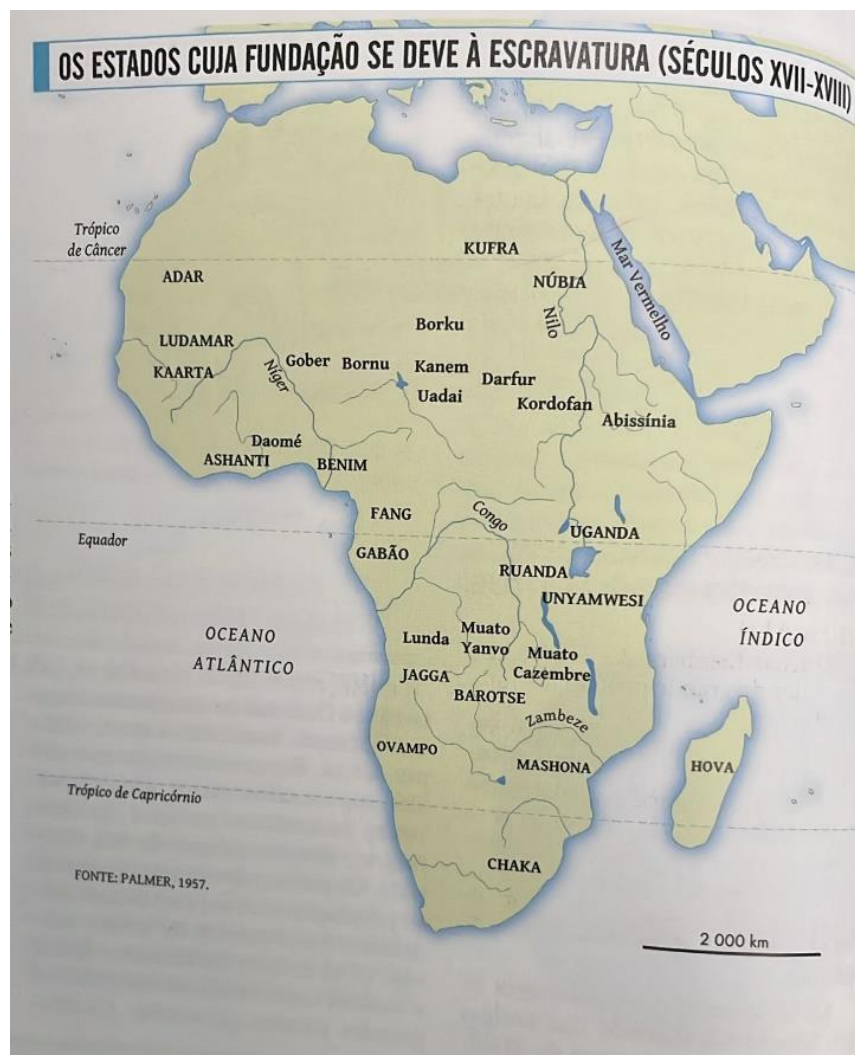
arredores do Mar Negro (Dorigny; Gainot, 2017).

O tráfico de escravizados organizado pelos árabes atravessava tanto o deserto do Saara como também utilizava o oceano Índico a partir de rotas que partiam de Melinde, Zanzibar e Sofala em direção aos territórios asiáticos de Ceilão, Índia, Java, Bombaim e para o Golfo Pérsico. Este comércio a partir do oceano Índico era alimentado pelos produtos e pelas pessoas de diversas partes das regiões norte e central do continente africano, desde Tanger e Tombuctu até Akik, Bailul e Zeila, espaços acima do chifre africano. Os árabes comercializavam produtos típicos tais como sal, prata, cobre, noz de cola, peles de animais e marfim. (Dorigny; Gainot, 2017), (Hall, 2017).



Embora os árabes tenham se tornado importantes comerciantes de escravizados, havia o comércio particularmente exercido por povos exclusivos de África. Entre os séculos XVII e XVIII os reinos de Abissínia, Kanem, Uadai, Benim, Ashant, Fang, Lunda, Ovampo, Mashona,

Muato, Darfur, Kordofan entre outros (ver mapa 3), costumavam transformar os povos perdedores das guerras em cativos que deveriam servir na agricultura, como eunucos, concubinas e principalmente integrar o exército. A sobra destes contingentes poderia ser revendida aos árabes para integrar seu comércio (Dorigny; Gainot. 2017). De fato já existiam rotas e trocas comerciais entre os africanos antes da chegada dos europeus, os portugueses apenas se aproveitaram da existência dessas rotas já estabelecidas<sup>15</sup> (Barroso Júnior, 2023).



Mapa 3, fonte: Palmer

<sup>15</sup> Um grande exemplo é o próprio surgimento do Reino de Gana que remonta ao século IV e pode ter surgido a partir do encontro de grupos que comercializavam na parte ocidental do continente africano. Este reino foi extremamente importante para o estabelecimento do comércio de ouro, sal e escravizados. No século XIII, o Mali também figurava como um imponente reino africano controlador de rotas comerciais e de outros grupos africanos, tais como os Wolof, Tekrul, Siné e Brasu. Provavelmente o Reino do Mali pode ter sido o responsável por alargar o comércio saariano rumo ao Atlântico, o que contribuiria posteriormente para que os europeus usufríssem dessas rotas para alimentar o comércio transatlântico (Barroso Júnior, 2023).

Entretanto, devemos pontuar que estes modelos de escravidão empreendido pelos africanos e árabes não necessariamente eram legitimadas devido a diferenciação da cor de pele. A questão da “raça” é comum ao sistema escravocrata elaborado pelos europeus que passaram a construir narrativas que inferiorizam africanos e asiáticos tornando-os sujeitos considerados propícios a servir. Este contexto remonta ao período moderno.

Antes do tráfico transatlântico de pessoas, os escravizados comuns na península Ibérica eram brancos, visto que os escravos eram constantemente capturados na parte leste da Europa e enviados para Espanha e Portugal durante parte considerável do período medieval. Em contraposição as pessoas de pele negra eram vistas como guerreiros, governantes e ricos comerciantes pois adentraram e dominaram parte expressiva do continente europeu entre os séculos VIII e X com o avançar dos árabes e berberes. Os mouros governaram a península ibérica por quase 400 anos, portanto, não eram vistos como escravizados, e sim como dominadores. O avanço dos africanos e árabes criou uma conexão no medievo entre a península ibérica e a grande Senegâmbia, isto é Guiné-Bissau, Senegal, Gâmbia e até mesmo com a Guiné e Serra Leoa (Hall, 2017).

Devido aos séculos de dominação árabe e africana na península ibérica, o direito e a política portuguesa e espanhola sofreram enorme influência das diretrizes dos povos dominantes. A expansão europeia para as Américas fez com que a influência africana e árabe desembarcasse também por aqui, ou seja, a ideia de que o conquistador tinha direitos sobre os conquistados, as obrigações mútuas dos escravizados, o conceito de guerra justas e santas vieram do direito islâmico (Hall, 2017). É importante ressaltar que os europeus transformaram tudo isso em algo macabro, no sentido de legitimar a escravidão a partir da cor da pele, coisa que não necessariamente foi feita pelos africanos e árabes. Ao desenvolverem o tráfico transatlântico os europeus passaram a relacionar diretamente o ser “escravo” ao sujeito “negro” e isso marcaria a formação das sociedades americanas, pois foram constituídas em simbiose com a instituição da escravidão.

Alguns pesquisadores atribuem e culpam os próprios africanos na formação do tráfico atlântico de pessoas, devemos ter muito cuidado com tais afirmações. Neste trabalho defendi com base em pesquisadores do tema que os europeus precisaram negociar com os africanos para que pudessem elaborar o comércio por meio do oceano atlântico. Entretanto, quando falamos da escravidão devemos ter em mente que africanos e europeus possuíam parcelas distintas de responsabilidade.

A escravidão em África era totalmente diferente da escravidão nas Américas. Enquanto

a primeira poderia servir como uma forma de inserir o indivíduo em uma sociedade diferente da que nasceu, a segunda desumanizava totalmente os africanos e os transformava em objetos. Além disso, ao longo do tempo, o poder dos povos africanos foi sendo minado devido à sangria do tráfico e das guerras causadas pelos europeus. De modo que quando centralizamos as atividades ligadas ao tráfico de escravizados, os africanos e europeus não foram parceiros igualitários (Hall, 2017).

## **CAPÍTULO 3 - POD ÁFRICA COMO PRODUTO EDUCACIONAL: USOS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

Este capítulo é dedicado a apresentação das atividades realizadas na Escola Ronald Carvalho, assim como também de nosso Produto Educacional, o Pod África. Buscamos refletir sobre a atuação docente em sala de aula e apresentamos uma sequência didática que objetiva ajudar na utilização do podcast, na criação de exercícios e abordagens no tocante ao ensino de História da África.

### **3.1 O continente africano nas aulas de História da escola Ronald Carvalho em São Luís do Maranhão**

O que nós sabemos sobre o continente africano? O que conhecemos sobre a diversidade de línguas, culturas e histórias cunhadas a partir de África? Qual a relação e o impacto desse conhecimento sobre nossas concepções ao pensarmos na identidade afro-brasileira? Questões como essas parecem simples, mas podem nos levar a refletir sobre o ensino de História da África e sobre como concebemos o continente e sua conexão com o Brasil.

Durante os anos de 2023 e 2024 estabeleci atividades na instituição de educação básica Ronald Carvalho, mais especificamente no 9º ano. Esta escola está localizada em São Luís do Maranhão no bairro Turu e atende a diversos bairros periféricos, tais como Divinéia, Vila Luizão, Santa Rosa, Sacavém e Vila Bacanga. A instituição conta com 1034 matrículas ativas, divididas entre os anos iniciais, anos finais e educação de jovens e adultos e conta com 39 profissionais. O colégio Ronald Carvalho possui 38 salas e, até o presente momento em que estive lá, havia somente uma climatizada, além de não haver nenhum projetor (Datashow) disponível. Abaixo segue o total de matrículas em cada ano/série:

<b>SÉRIE - ENSINO FUNDAMENTAL</b>	<b>TOTAL DE MATRÍCULAS</b>
Ensino Fundamental de 9 anos – 1º Ano	48 alunos
Ensino Fundamental de 9 anos – 2º Ano	69 alunos
Ensino Fundamental de 9 anos – 3º Ano	95 alunos
Ensino Fundamental de 9 anos – 4º Ano	103 alunos



Ensino Fundamental de 9 anos – 5º Ano	105 alunos
Ensino Fundamental de 9 anos – 6º Ano	149 alunos
Ensino Fundamental de 9 anos – 7º Ano	145 alunos
Ensino Fundamental de 9 anos – 8º Ano	118 alunos
Ensino Fundamental de 9 anos – 9º Ano	109 alunos
EJA – Ensino Fundamental – Anos Iniciais	20 alunos
EJA – Ensino Fundamental – Anos Finais	73 alunos
<b>TOTAL</b>	<b>1034</b>

Quadro 1 – Quantitativo de alunos por ano na UEB Ronald Carvalho.  
Autor: Igor Carneiro

Segundo os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) a escola possui 54% de estudantes pardos, 23% pretos e apenas 12% são brancos. Na trilha do SAEB realizado na instituição, 54% dos estudantes alegaram não possuir nenhum computador ou notebook em casa, e portanto realizam as pesquisas e atividades pelo celular, isto é, aqueles que possuem um aparelho. Ao todo, em torno de 75% dos discentes possuem acesso à internet, mas nem todos com wifi. Estes dados são importantes para a presente pesquisa, para o uso de nosso PE, por se tratar de um podcast, o acesso a rede é crucial.

Em um primeiro momento optei por observar a dinâmica em sala de aula e conversar com o professor e gestores, que não negaram a dificuldade de lidar com a História da África, sempre a descrevendo como distante de suas respectivas formações. Em um segundo momento passei a ministrar aulas semanais de História da África, o professor se tornou um grande incentivador e não viu problemas em alterar seu planejamento.

O início da regência foi marcado pela atividade de reconhecimento dos saberes prévios que os estudantes possuíam sobre o continente africano. Solicitei que cada um dos 37 estudantes criassem uma redação sobre o que conheciam de África, levando em conta as notícias, comentários dos pais ou parentes, filmes, músicas etc. A maioria dos estudantes descreveram o continente africano de forma muito negativa, abaixo segue o quadro com os principais temas abordados por eles/as:

PRINCIPAIS TEMAS ABORDADOS	TOTAL DE REDAÇÕES
Acreditam que África é um país	18 redações
Aids, fome, crises	6 redações
Religiões de matriz africana	3 redações
Animais selvagens e povos exóticos	10 redações

Quadro 2 – Temas abordados por alunos nas suas redações  
Autor: Igor Carneiro

Além desses temas recorrentes, em cerca de 21 das redações foi abordado o tema da escravidão como algo central, comprovando que a memória da escravidão ainda é muito forte na mente dos estudantes quando pensam sobre África. De modo amplo eles concebem África como um território homogêneo, pobre, composto por pessoas pretas e atrelam a pobreza e o subdesenvolvimento ao sujeito negro africano. O que consequentemente os leva a pensar os descendentes afro-brasileiros como descendentes de povos “subdesenvolvidos”.

Os estudantes desconheciam os países africanos, até mesmo os de fala oficial portuguesa. Para eles os africanos falam línguas descritas como exóticas. Por isso ficaram surpresos em saber que países como Cabo Verde e Guiné-Bissau são bilíngues. A partir desses problemas encontrados, montei aulas para introduzi-los à história da África centrada no século XX. Mas obtive uma recepção muito apática. Notei que eles não conheciam o passado e portanto a história mais recente não fazia sentido.

Além disso, narrativas pautadas na dimensão cultural pareciam não os agradar, provavelmente isso é fruto dos professores/as que encontraram ao longo do ensino fundamental que centralizam as dimensões política e econômica nas aulas ministradas. A partir disso, optei por recuar temporalmente para ampliar o recorte. Montei aulas sobre o período moderno e também criei planos de aulas para cada país africano de colonização lusitana, sendo eles, Cabo Verde, Moçambique, Guiné-Bissau, Angola e São Tomé e Príncipe.

A recepção positiva demonstrou o interesse dos estudantes e a surpresa de conhecerem uma outra história do período moderno, visto que tudo que conheciam era a expansão europeia sobre as Américas. Após a análise das redações e das duas aulas de história da África que falavam sobre a expansão árabe no norte do continente, decidi solicitar também uma atividade

mais voltada para as representações imagéticas sobre África. A atividade é simples, os estudantes apenas deveriam desenhar algo que se passasse no continente.

Pude perceber que a concepção sobre os africanos já havia sofrido algumas mudanças, os estudantes produziram imagens ligadas ao trabalho, provavelmente devido às aulas anteriores centralizarem bastante as trocas comerciais entre os árabes e as populações de África. Abaixo segue uma representação de um dos alunos que argumentou desenhar um berbere do deserto trabalhando em uma pequena lavoura em um oásis no Saara. Quando o questionei sobre a imagem, o estudante explicou que desenhou “o homem tinha o trabalho de colher para vender para outros povos”, dando a entender que o trabalho é livre e não escravizado. Ele também explicou que a pouca roupa “é porque no deserto do Saara deve ser tão quente que quanto menos roupa melhor”. Abaixo segue o desenho elaborado pelo discente:



Fonte: arquivo pessoal

Fiquei contente de o estudante ter lembrado dos berberes e de sua importância na região do Saara, pude rapidamente mostrá-lo, a partir do meu aparelho celular, fotos destes sujeitos no deserto, inclusive suas vestimentas que, ao contrário do que foi desenhado, são longas e protegem bastante contra o sol.

Outra imagem que me chamou a atenção, por se diferenciar bastante de todas as outras representações, foi a de uma aluna que desenhou uma figura feminina, que ela fez questão de ressaltar ser negra a partir da pintura de todo o corpo, em meio a natureza e vestida de forma suntuosa em um longo vestido rosa. Notei que há animais exóticos, o que vai de encontro com as redações que elencaram África como esse espaço selvagem. Mas é perceptível que a

representação remete a uma ideia religiosa desta figura feminina, visto que a mesma aluna produziu uma das poucas redações que falou sobre religiões de matriz africana na atividade anterior.

Ao conversar com a estudante sobre o que ela quis representar, a jovem disse que entende a mulher “como sendo bonita e parte da natureza. A natureza é tipo uma mãe como as mulheres também são”. Eu pude perceber que a aluna provavelmente advém de um ambiente familiar que possui ligação com alguma religião de matriz africana, porém ao questionar sobre isso notei um certo desconforto por parte da estudante que disse vir de família católica, religião em que foi inclusive batizada. Eu tentei explicar que há determinados adeptos do catolicismo que sincretizam elementos das religiosidades africanas e o catolicismo. Mas visivelmente o assunto causou certo desconforto, o que demonstra uma certa vergonha ou talvez temor de se falar sobre isso em meio aos colegas. Abaixo segue a imagem produzida pela estudante:

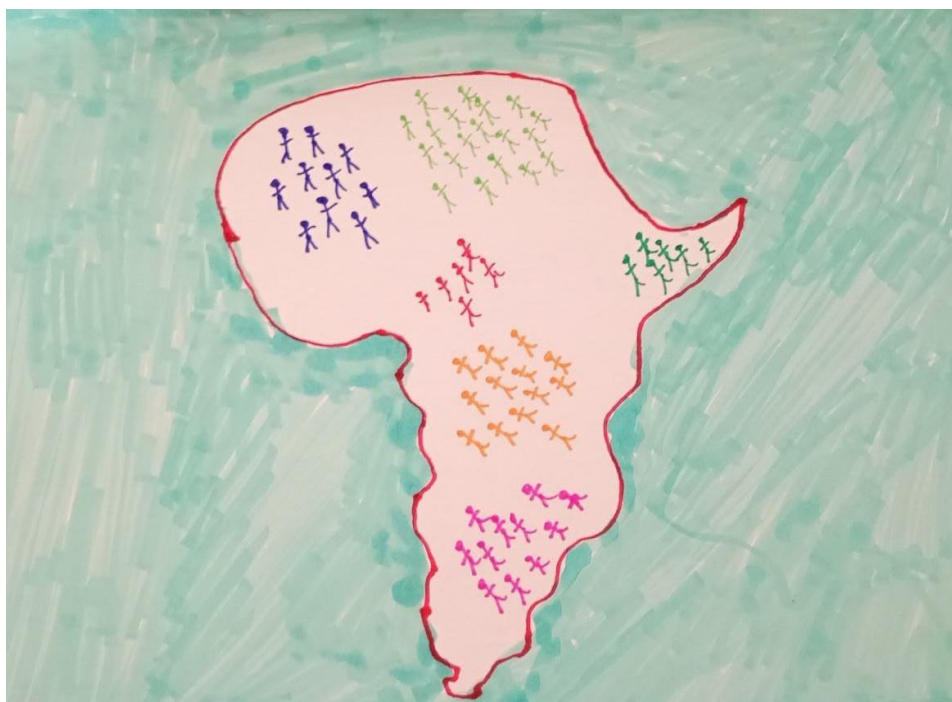


Fonte: Arquivo pessoal

Ao todo foram 25 produções imagéticas, que em sua maioria tratavam sobre o trabalho e comércio transaariano. As representações abordaram as rotas e os animais utilizados, tais como os dromedários. As representações de árabes foram comuns, reflexo das duas aulas anteriores. Entretanto, houve representações mais destoantes, tais como florestas e animais exóticos: cobra, leão, pássaros etc. Ressaltando o atrelamento de África a ideia do exotismo que percebi em algumas redações das atividades anteriores. Não é de todo ruim lembrar da flora e

fauna do continente, que são realmente ricas e importantes, mas é preocupante reduzi-lo a apenas isso ignorando diversas outras questões ali presentes.

Porém um dos desenhos chamou a atenção pela explicação do estudante que o produziu, um imenso molde do continente africano rodeado pelo oceano e diversas pessoas diferenciadas por cores específicas. A tentativa de representar “os diferentes tipos de gente que vivem na África, cada um com um jeito de viver”. A ideia de que África é plural e nada homogênea já estava plantada com as duas primeiras aulas.



Fonte: arquivo pessoal

As primeiras atividades realizadas, seja a criação de um texto ou desenho sobre África, giraram em torno do exército da imaginação dos estudantes. Tem se tornado menos corriqueiro estudantes do ensino fundamental maior e do ensino médio participarem de atividades básicas que transitam por suas imaginações. Ao passo que os humanos vão crescendo e “evoluindo” pelas séries escolares, o conteúdo bruto e os dados factuais tomam totalmente o espaço dos exercícios, projetos e atividades mais imaginativas (hooks, 2020). Um método inicial pautado em atividades que exercitam o imaginário é interessante para quebrar o clima de pressão comuns aos testes e avaliações convencionais. Os estudantes podem ficar mais à vontade para contar suas próprias histórias, que por sua vez, podem ser utilizadas pelos docentes como uma forma de perceber como os discentes abordam tais temas e quão crítico eles estão sendo na

abordagem. Assim sabemos melhor como podemos servir aos estudantes e podemos trilhar um caminho mais adequado nas próximas aulas.

Entretanto, não descartamos a realização de atividades mais tradicionais, estas também são importantes para sabermos como os estudantes têm recebido os conteúdos ministrados. E também são uma forma de prepará-los para os vestibulares que terão que fazer. De todo modo, o interessante é mesclar tais exercícios, sendo importante preparar os alunos para que saibam lidar com uma pluralidade de atividades, sendo elas mais amplas e que exercitam a imaginação enquanto outras são mais específicas e conteudistas, ou seja, direcionadas ao que foi exposto em aula.

Em ambos os tipos de atividades, o docente deve evitar os julgamentos excessivos das respostas, isso gera um desconforto desnecessário nos alunos, podendo gerar constrangimento e retraimento neles. Se um estudante não se sente seguro em sala para escrever, desenhar ou falar algo, a tendência é que ele não participe ativamente. Isso despoticiza o ambiente de aprendizagem.

Ao permitirmos que os estudantes contem suas histórias podemos conectá-las a outras narrativas mais amplas (hooks, 2020). Quando um aluno desenhou os berberes, ele próprio me deu a chance de falar mais sobre esse grupo, demonstrando seus costumes, vestimentas e o contexto geográfico do deserto do Saara. Hábitos como estes conectam, geram uma ideia de comunidade dentro da sala de aula, quebrando a ideia de uma hierarquia em que o docente é o único a ter conhecimento e todos os outros precisam apenas ouvi-lo.

A partir de um diálogo com o docente da turma, eu pude organizar com sua ajuda uma série de aulas sobre história da África. Ressaltamos que o professor se mostrou um importante aliado na empreitada desta pesquisa, uma vez que abriu mão de um plano de aulas anterior para que pudéssemos realizar as atividades referentes à história africana. Abaixo segue o quadro com as aulas ministradas.

AULAS MINISTRADAS
EXPANSÃO ÁRABE SOBRE O NORTE AFRICANO
EXPANSÃO ÁRABE E AFRICANA À EUROPA
INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DE CABO VERDE

INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DE GUINÉ-BISSAU
INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE
INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DE ANGOLA
INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DE MOÇAMBIQUE
COLONIALISMO NO SÉCULO XX: SALAZARISMO EM ÁFRICA E OS MOVIMENTOS DE INDEPENDÊNCIA

Quadro 3 – Aulas ministradas na UEB Ronald Carvalho.  
Autor: Igor Carneiro

Metodologicamente, optei por seguir os escritos de Paulo Freire que nos aconselhou a ministrar aulas dinâmicas, primeiro abordando o objeto e contexto a ser conhecido; segundo, reorientar os estudantes de forma crítica para a sociedade. Por exemplo, estudar África para percebermos sua grande influência em nosso país hoje, mas também para expor problemas como o racismo hoje. Terceiro, desvendar a realidade para torná-la crítica, isto é, pensar como os problemas raciais foram construídos e qual o papel da produção de narrativas históricas ao longo dos séculos nesta empreitada, a quais interesses estes discursos historiográficos serviram. Refletir sobre isso serve para nos posicionar como sujeitos históricos capazes de fazer a crítica e de mudar isso em um esforço coletivo (Freire; Shor, 1986).

A primeira aula ministrada foi referente à expansão árabe dentro do continente africano, momento em que tentei demonstrar a complexidade deste espaço com a apresentação das rotas transaarianas e os povos do deserto. Isso contribuiu para que os estudantes deixassem de ver o deserto do Saara como um ponto morto e inóspito. Já os povos africanos foram apresentados como dinâmicos, ao contrário do que comumente se pensa, que eles são isolados pelo deserto. A aula seguinte deu continuidade, mas foi direcionada para o avanço árabe-africano dentro do continente europeu. Para a surpresa dos estudantes que passaram a refletir sobre a ocupação de séculos nos territórios português e espanhol, além de partes da atual França. Entendemos assim que os africanos e árabes deixaram marcas profundas nos países ibéricos, contribuições na arquitetura, no direito, na culinária, além do processo de miscigenação.

Após a apresentação do continente africano e das relações entre árabes e africanos decidimos seguir para a história dos países de língua oficial portuguesa. O primeiro a ser

contemplado foi o arquipélago de Cabo Verde. Iniciamos com a chegada dos lusos por lá, apresentamos o embrião do sistema colonial que ao longo do tempo passaria por mudanças e caminhamos até a independência do país. Ao tratar de Cabo Verde alguns temas são centrais, tais como a intensa miscigenação entre africanos e europeus que deu lugar a uma sociedade muito diferenciada das demais localizadas no continente. Durante a ministração Cabo Verde foi apresentado como um território importante para o conhecimento da parte ocidental de África durante o início do período moderno.

Na aula seguinte, Guiné-Bissau foi apresentada como um território muito heterogêneo, o que dificultou o processo de instalação do sistema colonial. Ressaltei que os portugueses só conseguiram de fato dominar o espaço a partir de guerras de “pacificação” no ano de 1914. Durante o longo período moderno a atuação europeia ali dependia de negociações com as autoridades locais. Entre as especificidades da Guiné-Bissau, falei sobre a sua ligação com Cabo Verde, na dimensão étnica e cultural, porque os primeiros africanos de Cabo Verde provavelmente em sua maioria são de lá. Já na dimensão administrativa e política os dois territórios foram administrados juntos por um longo período até serem separados. Novamente na contemporaneidade surgiram projetos de unificação entre eles.

Até aqui, somaram-se quatro aulas. O processo avaliativo delas foi mais tradicional, pois eu solicitava uma atividade que deveria ser feita em casa. Esta avaliação correspondia a conhecimentos ministrados em aula em que os estudantes deveriam discorrer de forma dissertativa. Além disso, entre as quatro ou cinco questões, eu sempre reservava uma específica que exigia a pesquisa de algo novo que talvez não tenha sido amplamente abordado nas aulas. Apesar da centralização dos espaços durante o período moderno, eu tentava instigar os estudantes com perguntas do tipo: “Como Cabo Verde é hoje?” ou “Como vivem os guineenses na atualidade?” e então “Escreva sobre esses países levando em consideração o idioma, as manifestações culturais, a economia e as atividades laborais mais comuns”. A partir da aula seguinte nós comentávamos as respostas durante alguns minutos e eu recebia as atividades para correção.

Ao realizar as correções, eu percebi que uma parte considerável da turma estava acompanhando os temas de forma muito respeitosa. Interessados, eles pareciam reter bem os conteúdos, visto que as atividades exigiam que pesquisassem a partir do que eu estava expondo no quadro e nas explicações em torno do mapa do continente africano que eu sempre afixava na parede em todas as aulas. Nestas primeiras atividades eles escreviam pouco, demonstravam uma dificuldade em elaborar respostas dissertativas longas, mas acredito que isso seja um



problema mais amplo e que atinge grande parte do público estudantil brasileiro, que possui limitações sérias no que diz respeito à escrita, leitura e elaboração de reflexões em torno de temáticas específicas. É notável que alguns discentes em sala conseguem comentar algo com muita naturalidade, mas quando precisam escrever sobre isso aparentemente travam.

Durante a aula sobre Cabo Verde pude apresentar o episódio do Pod África, naquele momento algo longo em torno de 12 minutos. Não recebi o retorno esperado, não conseguiram se atentar a algumas informações que pareceram se perder ao passo em que o áudio corria no tempo. A atividade em sala que passei em específico sobre o episódio demonstrou isso, duas questões referentes ao início foram mais bem respondidas, mas duas sobre o conteúdo que aparece ao final do áudio foram massivamente ignoradas ou respondidas de forma muito aleatória e desconexa.

O tempo dos episódios foi diminuindo, ficando entre 3 e 5 minutos. Apresentado nas aulas seguintes nas discussões sobre São Tomé e Príncipe, Angola e Moçambique. As atividades sobre os episódios eram direcionadas para cada país, com a probabilidade de eles ouvirem novamente cada gravação em casa por meio da disponibilização do link. As questões giravam em torno dos conteúdos apresentados, mas eu sempre exigia que pesquisassem mais. Os estudantes, sem saberem, estavam pesquisando e montando em seus cadernos conhecimentos sobre os países africanos que posteriormente iriam apresentar em seminário.

A partir das atividades após cada aula, eu podia sentir o que os estudantes já dominavam bem e o que ainda lhes faltava ou o que estavam tendo dificuldade para assimilar. Sempre que eu podia conversava com discentes específicos sobre assuntos que eles dissertaram de forma problemática ou que a escrita havia demonstrado pouco entendimento. Esse método consiste em entender que aprendemos melhor quando existem interações entre o professor e o aluno e isso ajuda a descobrir o que os estudantes sabem e o que ainda precisam saber sobre algo. Desse modo, é crucial criar um clima propício e tranquilo para avaliar aqueles que estamos ensinando. Então ao invés de se preocupar excessivamente em expor uma chuva torrencial de conteúdo, busquei dedicar tempo para avaliar de forma humanizada sem pressionar ou enquadrar aqueles que estão no processo de avaliação (hooks, 2020).

Além disso, transformar a sala de aula em um ambiente seguro de escuta e manifestação de opiniões fez com que uma parcela significativa dos estudantes se concebessem, junto comigo, como responsáveis pelo processo de construção da aprendizagem. Reconhecer as vozes ou a escrita de cada estudante os empodera e impede que fiquem invisíveis. Isso nos afasta do

modelo de educação bancária, quando o estudante deve apenas receber acriticamente o saber do professor (hooks, 2013) (Freire, 2019), (Freire; Shor, 1986).

Obviamente que as relações de poder estão postas, seria desonesto afirmar que todos na sala de aula são iguais. Há uma disparidade entre alunos e professor, visto que estamos separados por vários anos de idade e uma graduação de História. Entretanto, a diferença entre nós e os discentes não precisa desembocar em censura ou autoritarismo. Permitir que falem, mas corrigir respeitosamente e assertivamente quando necessário e, sobretudo, direcionar a aula e a conversa quando sentirmos que estamos nos distanciando da temática garantem uma aula com bom rendimento.

A cada aula ministrada a narrativa central era pautada na valorização dos povos e do continente africano, tendo em vista sua subalternidade na historiografia tradicional. A partir disso, eu tentava levar os estudantes a perceberem que a história não é algo dado e sim construído. Podemos pensar corriqueiramente que questões teóricas e historiográficas são densas demais para os estudantes do ensino fundamental, mas na verdade o que realmente costuma ser denso é a forma como nós acadêmicos falamos e escrevemos. Prova disso é que sempre que um de nós faz um texto universitário de escrita considerada mais simples, aparentemente nosso trabalho é menos acadêmico do que aquele colega que utiliza termos rebuscados. Entretanto, “nenhuma teoria que não possa ser comunicada numa conversa cotidiana pode ser usada para educar o público” (hooks, 2013, p. 90).

Não tive grande dificuldade para falar sobre a construção historiográfica a cada aula, uma vez que lembrava os estudantes que o racismo precisava ser legitimado de alguma forma. A escravidão dos africanos precisou de narrativas científicas para ser consolidada, a história então foi utilizada para inferiorizar populações inteiras criando inclusive os sujeitos negros e os brancos. Mas que agora é nosso trabalho recriar as narrativas, devolvendo ao mundo criações históricas mais honestas. Entendendo que os próprios intelectuais africanos retomaram a escrita sobre os seus territórios, sobretudo, a partir do século XX. A História foi utilizada de uma forma negativa, mas podemos hoje utilizá-la de outra maneira. Isto deu ensejo para um dos exercícios mais divertidos, quando os estudantes precisaram fazer uma atividade para casa em que deveriam criar um pequeno texto sobre a herança dos povos africanos para sua vida.

Faz parte do método de fazê-los se entenderem como sujeitos da história e de aproximar a história da África de suas vidas. Os pequenos textos falavam sobre a influência de África no idioma português, quando um estudante pesquisou palavras africanas adotadas por nós brasileiros e percebeu que muitas delas sua avó utiliza, tais como cafuné, bagunça, fubá, e

cachimbo. Uma discente falou sobre as tranças que a irmã utiliza e como essa herança de África a faz se sentir mais bonita. Uma outra estudante lembrou que sua base alimentar deve muito a África, visto que ela gosta de feijoadas, da banana e do café. Disse também que sua mãe sempre faz chá de gengibre quando tem dor de garganta. Todos eles pesquisaram essas informações, mas perceberam que realmente vivenciam muitas dessas heranças no cotidiano.

Com esta atividade eu pude falar sobre a influência dos povos africanos na intelectualidade e na forma como vivemos eticamente, como uma forma de ampliar a presença africana para além da culinária ou de questões do plano da curiosidade. Sujeitos afro-brasileiros falam cada vez mais de valorizar a ancestralidade, reconhecendo de onde vieram e respeitando os mais velhos, enquanto a mentalidade do ocidente tende a considerá-los um peso. Além disso, diversos povos de África já chamavam a atenção para a completa relação entre o ser humano e a natureza, não nos concebendo como apartados do meio ambiente. Enquanto hoje cada vez mais parcelas significativas da juventude ocidental lutam para proteger os animais, as matas e as florestas dos desastres ambientais.

O próprio conceito de coletividade empregado por alguns pensadores ocidentais, que enfatizam que nós devemos pensar em outras formas de estar no mundo, porque a maneira atual é problemática, individualista e predatória. Mas na parte sul de África já se falava em ubuntu, ou seja, a minha humanidade é ligada à sua, que por sua vez está em conexão com o outro e assim por diante. Isto é, uma interdependência entre os seres humanos que forma uma coletividade. Portanto, a herança de África está na forma como muitos de nós já pensamos, já vivemos ou, pelo menos, como vislumbramos viver um dia. Tais afirmações me renderam a cobrança de um episódio sobre isso no podcast, algo que infelizmente não consegui fazer.

Com a criação de tais narrativas a ideia era instigar outras formas de se escrever sobre o continente africano, tal qual Adorno defendia a possibilidade de elaborar o passado e sobretudo criticar o presente prejudicado, evitando a contínua reprodução de problemas. E neste trabalho o racismo é um desses problemas centrais. Uma vez que o pensamento dominante define para nós que os contextos atuais são imutáveis, passamos a acreditar que somos impotentes e assim as condições problemáticas passam a ser intocadas, portanto caberia a nós apenas se adequar (Adorno, 2020). Mas acredito que elaborar outras narrativas pode nos tirar da posição de meros espectadores e nos elevar ao cargo de críticos do que já existe e de elaboradores de outras formas de ver os sujeitos e o mundo. Elaborar um outro passado para África, trabalho que os próprios africanos já estão fazendo, nos ajuda a entender que o

pensamento dominante de que o africano vive em meio ao caos, enquanto o europeu é desenvolvido, não passa de falácia.

O ensino de história tem essa função de elaborar passados coerentes com a pluralidade e convergir com as batalhas atuais contra o racismo, sexismo, homofobia etc. Uma vez que nem sempre a educação tem de fato comprometimento com a emancipação, pelo contrário, o comum é a interiorização do imaginário de alguns como sendo algo coletivo e comum, gerando uma visão de mundo dissimulada que oculta as divisões sociais, trabalhistas e culturais. Agora mais do que nunca, devido às tecnologias e a sociedade da informação, as narrativas conservadoras parecem se expandir a toda velocidade e, portanto, nosso trabalho precisa se expandir também. Pois toda essa tecnologia não necessariamente nos leva à emancipação, pelo contrário, pode nos levar à barbárie. De forma igual, a educação no capitalismo atual é vista apenas como um meio de conseguir um espaço no sistema econômico instável. A forma mais positiva de se relacionar com a educação seria conceber o estudo como tendo um fim em si mesmo (Adorno, 2020), (hooks, 2020), (Chauí, 2018).

Embora concorde com hooks (2020) de que a educação precisa ter um fim em si mesma, isso não exclui a necessidade que muitos de nós possui de ter uma vida digna. Estudamos para amparar quem amamos ou sermos amparados em momentos de enfermidade, para comermos e para termos um teto. A educação com esse fim não pode ser errada, mas isso não é desculpa para a utilizarmos apenas para isso, esquecendo de que ela também é uma ferramenta de desconstrução de nossos preconceitos fazendo assim com que sejamos seres humanos melhores. O que tentei fazer, a partir das reflexões que aprendi com Paulo Freire (1986), foi propor que os estudantes e eu pudéssemos conceber que a educação pode transformar contextos para além da nossa sala de aula:

Através de sua busca para convencer os alunos de seu próprio testemunho sobre a liberdade, da sua certeza na transformação da sociedade, você deve salientar, indiretamente, que as raízes do problema estão muito além da sala de aula, estão na sociedade e no mundo. Exatamente por isso, o contexto da transformação não é só a sala de aula, mas encontra-se fora dela. Se o processo for libertador, os estudantes e os professores empreenderão uma transformação que inclui o contexto fora da sala de aula. (Freire; Shor, 1986, p.27)

Acredito que essas atividades foram muito acertadas para refletir sobre as questões acima referidas. Embora eu tenha deixado de lado um tema muito importante quando falamos de herança africana no Brasil, as religiões de matriz africana. Durante minha formação inicial

eu nunca nutri muito interesse pela religiosidade de forma geral, seja ela ocidental ou não. Isso se refletiu nas minhas aulas em que a religiosidade não apareceu. Fui completamente direcionado pelo interesse dos estudantes pelas dimensões política e econômica e com isso foi bastante difícil fazê-los ampliarem suas mentes para a cultura e principalmente para a religiosidade. Nenhuma das aulas centralizou a religiosidade, mesmo sabendo que isso é crucial para se entender alguns grupos em África.

É importante expor que também notei que a utilização direta do podcast quase reduziu os estudantes a meros consumidores de conteúdo. Como eles não elaboraram os episódios, cabia a eles a passividade de apenas ouvirem aquilo que eu preparei. Marilena Chauí já chamou a atenção para este problema que envolve o audiovisual nas aulas. Para Chauí, estes recursos podem tornar os alunos apenas receptores, ou pior, imitadores. Porém, a partir das ideias de Pierre Levy que defendia que toda tecnologia e os recursos, por serem criados por humanos, podem ser apropriados e utilizados por seus criadores de forma que nos beneficie. Tentei compensar o problema apontado por Marilena Chauí com atividades que exigiam reflexão dos estudantes. Além disso, o docente pode sugerir a participação dos estudantes na criação dos episódios, os tornando colaboradores (Chauí, 2018), (Levy, 1999).

A última aula tratou do século XX e centralizou a ditadura do Estado Novo luso e seu estabelecimento nos territórios africanos. Esta aula oportunizou falarmos sobre o nacionalismo como um dos pontos cruciais para as ideias conservadoras que propiciavam a manutenção de narrativas em valorização de Portugal e inferiorização dos territórios em África. Falar de ditaduras é sempre sensível levando em consideração o histórico brasileiro, mas não obtive problemas na exposição, os estudantes receberam bem. Fizemos a análise das características do regime salazarista e estabelecemos relações com a história recente do Brasil, sobretudo ao falarmos de valorização da nação. É possível valorizar e amar o nosso país sem cair no extremismo dos regimes totalitários? Aparentemente chegamos à conclusão de que sim.

No tocante as avaliações, este processo de avaliar pode ser muito desafiador quando o sujeito docente possui pouca experiência em sala de aula. A forma como estamos acostumados a conceber a avaliação também pode ser problemática, visto que muitas vezes nos colocamos de fora dela e centralizamos apenas os estudantes como seres a serem analisados. Dessa forma negamos o caráter global do ato de ensinar, isso acontece porque somos ensinados desde cedo que a educação deve ser uniformizadora, ou seja, não é o processo de ensino que deve se moldar aos alunos, mas sim os discentes que devem se adaptar ao que é ensinado. Alguns discentes rapidamente aprendem a escrever e a dizer o que o docente espera apenas para passar de ano.

Geralmente negamos que cada aluno é uma pessoa específica que parte de uma realidade única e que devido a isso alguns possuem mais facilidade em desenvolver as competências educacionais (ler, escrever e interpretar) com mais facilidade que outros. A educação uniformizadora visa separar os estudantes “bons” dos “ruins”. Para evitarmos isso é importante o ato de avaliar como algo direcionado a todo o processo global de aprendizagem, iniciamos assim com uma avaliação para mensurar o que cada aluno sabe sobre o conteúdo e como cada um se relaciona com ele. Ao pedir que cada estudante escrevesse e desenhasse sobre o que entende por África pude ter uma ideia panorâmica sobre o relacionamento deles com a história do continente (Adorno, 2020), (Zabala, 1998).

Após isso, Zabala (1998) nos leva a refletir sobre a diferença dos conteúdos a serem ministrados e consequentemente avaliados, sendo eles factuais e conceituais. Por se tratar da disciplina História obviamente tratamos de questões ligadas à factualidade, mas isso não impede a ampliação para os conceitos. Por isso a importância de conceituar o que é etnia, racismo, império, ciência, reino, narrativa entre outros termos utilizados nas aulas e no podcast. Avaliar a apreensão desses ensinamentos é sempre difícil porque apenas atividades escritas não podem dar conta de conceitos, uma vez que eles são melhor aplicados em situações práticas. Portanto, o processo avaliativo disso era direcionado para o posicionamento dos alunos em sala, em perguntas no momento da aula, em atividades de seminário ou exercícios que simulem problemas amplos e não apenas factuais (Zabala, 1998). É importante reforçar que não acredito que o saber conceitual exclui o factual, ambos são relevantes e precisam ser dominados pelos estudantes. Porém, o domínio de conceitos e suas respectivas aplicações possibilitam e exigem maiores reflexões sobre os conteúdos estudados.

Ainda mais difícil do que avaliar o domínio dos conceitos é mensurar como os estudantes reagem a temas sensíveis. Como avaliar se o estudante é tolerante? Como perceber se ele/a entendeu que o racismo é de fato um problema que permeia até mesmo o ensino no qual ele está inserido há anos? Como eu posso avaliar se o/a estudante entende a necessidade de ser solidário com minorias sociais? Todas essas questões não podem apenas ser computadas com a máxima exatidão de atividades escritas ou seminários. A melhor forma que consegui encontrar para poder mensurar isto foi a partir dos conflitos que iam surgindo. Por exemplo, se um aluno, influenciado por *influencers* digitais, se posiciona contra cotas raciais automaticamente posso aproveitar para explicar a importância das políticas públicas para o povo brasileiro, em seguida estendo o debate para o restante da turma para que possam expor seus pontos de vista, pois o docente não apenas verbaliza, é preciso ouvir também. De modo

que é apenas por meio dos conflitos e da exposição das opiniões pessoais que o docente consegue entender quais valores os estudantes vêm apreendendo. Isso se parece muito com o que bell hooks chamava de “abertura radical”. O/a docente precisa estar preparado para opiniões diferentes, muitas vezes difíceis de digerirmos, mas devemos tratar isso com relativa naturalidade e como uma oportunidade de pontuarmos valores que contribuem com a formação de identidades de solidariedade. Cada estudante é um ser com pensamento próprio e carências específicas, porém, o espaço da “falta” e da “carência” também é lugar de possibilidade de mudança (Zabala, 1998), (Libânio, 2013), (hooks, 2021).

A escola é uma instituição poderosa que é utilizada para incutir em nossas mentes ideias que muitas vezes corroboram com a manutenção no sistema e das mazelas que lhe são características. Entretanto, não acredito que a escola é apenas um “espelho” que reflete exatamente o que a classe dominante deseja. De fato, temos passado por diversas mudanças no currículo e no modelo educacional brasileiro, é possível ver a guinada tecnicista e o esvaziamento de disciplinas ligadas às ciências humanas no ensino básico. O ensino médio vem sendo atacado a todo custo e o impacto disso já pode ser sentido no ensino superior a partir do ingresso de jovens despreparados para reflexões e abstrações mais amplas. Mas é importante salientar que nossas salas de aulas podem ser espaços contra-hegemônicos.

Se sabemos que os jovens das classes média e alta possuem uma educação pautada em ensiná-los a se expressarem, a escreverem bem, a consumirem literatura, expor ideias e críticas, visto que o objetivo é prepará-los para serem líderes. Enquanto os filhos da classe trabalhadora são ensinados a serem mão de obra técnica, subservientes, respeitarem as hierarquias, pois o sistema deseja que sejam funcionários obedientes. É nosso papel agir e, portanto, não podemos ignorar as desigualdades no tocante a oferta da educação escolar no país, nossa função em sala é trabalhar para que nossos estudantes recebam de nós uma educação crítica a esse modelo estabelecido. O primeiro passo é fazê-los entenderem o sistema em que vivem e como podem resistir a ele. Ensinar, por exemplo, a nossos estudantes o simples ato de solidariedade uns com os outros é contribuir para que futuramente, em seus postos de trabalho possam se organizar em defesa de seus colegas. Contribuir para que pensem coletivamente e para que possam ler o mundo ao seu redor de maneira crítica já é uma forma de pensar a instituição escolar como contra-hegemônica (Apple, 2001), (Fonseca, 2010).

O sistema não pode nos controlar o tempo todo, e é nosso papel fazer os estudantes se entenderem como sujeitos capazes de agir, mediante suas possibilidades. Se ministro uma aula de revolução industrial eu preciso deixar claro como os operários resistiam quebrando máquinas

ou diminuindo o ritmo do trabalho. Se ministro aula sobre escravidão, eu preciso fazê-los entender que os africanos em diáspora fugiam, se aquilombavam, ou simplesmente trabalhavam menos do que o esperado. Uma vez que a aula é sobre a Balaiada, eu tenho o dever de situar o papel do campesinato organizado que fez com que as elites, inicialmente interessadas no conflito, se retirassem com o medo do poder popular. Independente da aula de História, o docente precisa privilegiar narrativas que possibilitem que os estudantes se potencializem enquanto coletivo.

### **3.2 Sobre a organização do Pod África**

O Pod África está organizado em 07 (sete) episódios referentes aos países africanos de fala oficial portuguesa. Sendo eles Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola e Moçambique. Cada episódio visa apresentar de forma geral um dos países, sendo Cabo Verde contemplado com uma gravação extra que expõe suas relações históricas com o Estado do Maranhão e Grão-Pará. O tempo de áudio varia entre 2-6min para que seja possível apresentá-lo em sala de aula e não tome tanto o tempo do horário, permitindo que o/a docente possa elaborar uma aula que aprofunde os conhecimentos citados em cada um dos episódios.

É importante salientar que o Pod África, enquanto Produto Educacional, não é capaz de sanar o debate profundo sobre os países africanos que apresenta, uma vez que seu papel é apenas introduzir os estudantes à história dessas nações que são desconhecidas para grande maioria dos brasileiros. De modo que é função do/a professor/a aprofundar, por meio da elaboração de pesquisas e planos de aulas, os temas abordados no podcast. Pois todo e qualquer Produto Educacional, como qualquer outra ferramenta, não substitui a atuação e prática docente.

O primeiro episódio sobre Cabo Verde apresenta o processo de chegada e colonização do arquipélago e cita logo de início os demais territórios que formaram o império português. A gravação deixa visível a especificidade das ilhas estarem desabitadas, mas não nega que os africanos da costa atlântica já conheciam o arquipélago. Apresentamos a importância do país como entreposto utilizado para fortalecer o comércio luso com África, Europa e Américas. O perfil étnico local é descrito como formado por mestiços fruto dos relacionamentos de brancos com negros.

O segundo episódio também é dedicado a Cabo Verde, porém centraliza sua relação com o Estado do Maranhão e Grão-Pará, utilizando o comércio de produtos, especiarias e pessoas. Citamos a importância de Cabo Verde para o aumento do número de africanos no



Maranhão, uma vez que os guineenses eram levados até lá e depois transportados para as Américas.

O episódio de número três é dedicado à Guiné-Bissau, descrito como um território amplamente populoso e como isso obrigou os lusitanos a montarem outra abordagem de colonização que consistia em estabelecer relações amigáveis na faixa litorânea. Sendo o século XX o momento de dominação dos grupos nativos. Também citamos a luta pela libertação do colonialismo em simbiose com Cabo Verde.

O quarto episódio aborda São Tomé e Príncipe e tece algumas semelhanças com Cabo Verde, como o fato de serem arquipélagos e de serem descritos como desabitados antes da chegada dos colonizadores. Porém diferenciamos os espaços a partir das condições climáticas e pelo processo de colonização, citando a segunda fase do sistema colonial composta pelas roças de cacau. Etnicamente, descrevemos os angolares e forros, estes também reivindicavam o status de mestiços.

O episódio de número cinco centraliza Angola, além da chegada dos europeus, cita as complexas relações entre os povos do Ndongo e Congo e como os portugueses se aproveitaram dos conflitos locais para ganhar influência em Luanda e nos espaços adjacentes. Angola também é descrita como uma das mais importantes colônias do império, devido à riqueza em metais, posição privilegiada em relação aos contatos com o Brasil e pela densidade populacional.

O sexto dedica-se a Moçambique, destaca a localização diferenciada do país em relação aos demais PALOP, levando em consideração que fica situado as margens do oceano Índico. Moçambique é elencado como uma das principais colônias do império lusitano, uma vez que sua posição possibilitou contatos importantes com os povos asiáticos e isso fortaleceu as relações entre os continentes. Entretanto, ressaltamos que tais rotas comerciais já existiam antes mesmo da chegada dos brancos invasores.

O sétimo e último episódio apresenta algumas breves reflexões sobre as relações iniciais entre os povos africanos e europeus, tendo em vista que os últimos precisaram se adequar a lógica que encontraram no continente africano. Tentamos desvendar as mudanças históricas que desembocaram na criação de narrativas racistas sobre os povos africanos e sua relação com os problemas atuais.

### **3.3 Processo de elaboração do Pod África**

Elaborar um podcast pode ser desafiador, sobretudo se você não possui formação nas áreas de gravação e edição do segmento de audiovisual. Geralmente, docentes, mestrandos e doutorandos, ao se depararem com a necessidade de entregar um Produto Educacional desse tipo, optam por contratar os serviços de profissionais habilitados que podem captar e editar o som. Isso não é demérito algum ao contratante, uma vez que ele/a está envolvido na parte de concepção, recorte do tema, análise e escolha do público-alvo, criação dos roteiros e etc.

Entretanto, sabemos o quanto é financeiramente dispendioso contratar terceiros para editar nossos produtos. Para aqueles discentes que podem contar com apoio financeiro de bolsas ou de recursos direcionados exclusivamente para elaborar o PE, o problema pode ser minimizado. Porém, muitos de nós precisam tirar dos seus bolsos altas quantias para fazer com que nossas propostas ganhem vida. Não é o caso do Pod África, este podcast foi gravado, editado e publicado inteiramente pelo pesquisador responsável pela pesquisa.

O primeiro passo consistiu na seleção da estrutura de podcast a ser elaborado. Após analisar algumas possibilidades, tais como os modelos de bate-papo, entrevista e monólogo. Decidimos então seguir pelo caminho do monólogo, que é quando apenas o *podcaster* narra ou fala sobre o tema trabalhado. Após isso, é necessário selecionar o tipo de podcast, este pode ser de entretenimento, informativo, formativo e ou educacional. Devido a ser um Produto Educacional apresentado ao Mestrado profissional em História, o tipo formativo/educacional mostrou-se mais adequado. Pois ele possibilita a apresentação de temas educacionais que visam formar o público-alvo. A partir disso, precisamos escolher o nosso público, neste caso estudantes do ensino fundamental.

Como segundo momento, foi necessário criar os roteiros de cada episódio. Isto foi feito a partir das pesquisas bibliográficas confiáveis sobre os temas históricos que devem ser abordados, mas o roteiro vai além disso, uma vez que precisa conter absolutamente tudo que será dito na gravação. Portanto, no texto deve constar desde a apresentação inicial até a última palavra que será dita. Não é interessante optar por improvisar no momento de gravação, visto que isso pode dar mais trabalho no processo de edição em que você pode precisar cortar, dividir e limpar pedaços do áudio que não ficaram tão atrativos.

Escolher bons produtos para capturar áudio também podem ajudar no terceiro passo, o momento da gravação. Com os roteiros prontos, escolha um lugar e horário silenciosos para gravar. Por exemplo, eu gravava os episódios na madrugada dentro de um quarto completamente fechado para evitar barulhos excessivos. Investi em um *headphone* fone de

ouvido *gamer* que conta com um microfone. Ele possui um valor acessível e ajudou a tornar o áudio mais limpo de ruídos.

A quarta etapa consistiu na edição do áudio gravado. Este foi o momento em que a mágica aconteceu, uma vez que, dependendo do editor que você utilize, poderá remover ruídos, alterar o tom e a velocidade da voz, recortar e/ou colar partes específicas do que foi captado. Existem muitos editores de audiovisual na internet, recomendamos que faça uma busca para ver qual o mais adequados para suas necessidades. Utilizamos o *audacity*, *adobe audition* e *Spotify for creators* e *Apple Garageband*.

Sabemos que os programas de edição podem ser desafiadores, mas você não precisa dominar todas as funcionalidades. O mais necessário é tornar o áudio o mais limpo possível, utilizando apenas o *Audacity*, que é gratuito, é possível remover expressivamente a maior parte do ruído que é naturalmente gerado no processo de gravação. Este programa é utilizado em computadores e pode ser baixado sem custo algum, também não é necessário possuir um computador potente. O *Audacity* permite a sobreposição e mixagem de áudios múltiplos, o que significa que é propício para formatar um podcast em modelo de entrevista. Além disso, é possível importar e exportar nos principais formatos utilizados pelos hospedeiros na internet, tais como os formatos WAV e MP3. O *audacity* permite a gravação no seu próprio sistema, ou seja, sem a necessidade de utilizar outro aparelho. Porém eu optei por gravar no meu próprio smartphone, visto que considero o seu gravador de melhor qualidade.

O *Adobe Audition* é um programa mais avançado, porém pago. Entretanto, existe a possibilidade de testar gratuitamente suas funcionalidades durante alguns dias. Os seus criadores prometem um painel de edições simplificado para aqueles que não dominam as facetas da edição. Porém na prática ele é mais complicado que o *audacity* e vai exigir mais tempo e atenção no manejo. As correções e funções de remoção de ruídos são melhores e isso deixa a gravação bem mais limpa.

O *Apple Garageband* é exclusivo para usuários dos aparelhos da Apple, ele conta com uma gama de funcionalidades que podem ser encontradas nos programas anteriormente citados, seu principal diferencial está na oferta de sonoridades diversas que podem ser utilizadas para compor os episódios. Por exemplo, os sons de instrumentos musicais, tais como guitarras, piano, baixo etc. É interessante para aquelas pessoas que desejam criar um som mais minimalista e exclusivo. Este programa pode ser bem trabalhoso para aqueles que não conhecem muito do universo da edição.

O *Spotify for Creators*, diferente dos demais, não necessariamente é um programa, mas sim uma plataforma de edição. Além disso, o principal fato de diferenciação dos demais é que serve como porta de entrada para a publicação do seu podcast no Spotify, a principal plataforma de stream do mundo. Basta criar uma conta e acessar as funcionalidades que vão desde gravar o áudio até pequenas possibilidades de edição e, por fim, a publicação em uma conta criada a partir do *Spotify for Creators*.

Porém ressaltamos que em termo de modificação, edição e melhorias na qualidade do conteúdo gravado, esta ferramenta deixa muito a desejar. Sendo mais importante no processo de distribuição dos episódios. Por causa disso talvez seja mais interessante lançar mão dos programas de edição para gravar e editar o áudio e utilizar o *Spotify for Podcasters* apenas para lançar o Podcast na rede.

### **3.4 Pod África no ensino de História da África: uma sequência didática**

A ideia de formular uma sequência didática surgiu a partir dos apontamentos da banca de qualificação do presente trabalho. Pois, ficou visível a necessidade de orientar professores e professoras a utilizarem o podcast em sala de aula como forma de contribuir para o ensino de História da África no ensino fundamental.

Como principais objetivos da sequência didática figuram: 1) apresentar o continente africano aos estudantes do 9º ano; 2) abordar a história dos países africanos de colonização portuguesa; 3) utilizar os episódios do Pod África na disciplina História. Os materiais necessários para as aulas são datashow e/ou mapa do continente africano em tamanho grande, lápis de colorir, cartolinas, caixa de som e folhas A4. Ao todo, organizamos a sequência em quatro aulas/etapas diferentes que devem abordar temas específicos, mas ressaltamos que o/a docente deve ficar à vontade para fazer mudanças e adequações que levem em consideração a sua realidade escolar.

**PRIMEIRA AULA / Conceitos básicos e apresentação do continente africano:** Esta primeira aula deve apresentar o continente africano aos estudantes. Caso eles não conheçam o básico sobre África será necessário unir conhecimentos de várias áreas, sendo elas a geografia, linguística, história etc. Uma vez que um dos objetivos principais é apresentar a diversidade dos espaços e dos povos que ali vivem.

Comece questionando os estudantes sobre o que conhecem previamente sobre África e permita que eles se expressem. É uma possibilidade pedir que produzam um texto sem pesquisa prévia, nesta produção eles precisam falar o que conhecem sobre a África. Assim você pode ter

maior dimensão sobre o que eles/as acreditam ser o continente. Em seguida, exiba o mapa do continente e exponha que existem 54 países, 5 regiões (África Setentrional, África Meridional, África Central, África Ocidental e África Oriental) e uma enorme quantidade de línguas e povos.

É importante citar alguns desses povos e suas localizações no mapa, por exemplo, os suaíli encontram-se principalmente no Quênia, Tanzânia e Moçambique; os pepel, estão na parte ocidental especificamente em Guiné-Bissau; os lunda estão no Congo e Angola; Os herero são um povo banto que vive na Namíbia, Angola e Botsuana etc. Uma rápida pesquisa durante a preparação de sua aula fará com que você aponte alguns desses grupos étnicos. Isso é importante para fazer os estudantes perceberem minimamente que há muita diversidade.

Ao mostrar o mapa atual do continente, questione os estudantes se eles acreditam que África sempre foi organizada territorialmente assim e em seguida exponha o continente no início do período moderno, se possível mostre um mapa do continente antes do domínio ocidental. Momento em que povos distintos devem ser centralizados como livres do contato direto com os europeus. A partir disso, exponha que os séculos XV e XVI marcaram o avanço europeu no Oceano Atlântico, mas que eles não dominavam os territórios africanos. Aborde as relações diplomáticas e econômicas entre os africanos da costa africana e os europeus.

Apresente o conceito de mundo atlântico, isto é, o aglomerado de territórios presentes em África, Europa e América que utilizavam o oceano para dar corpo a uma quantidade significativa de trocas culturais e econômicas. Elenque alguns desses espaços situando eles no mapa: Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Congo, Angola, Canárias, Portugal, Brasil entre outros.

Por fim, tente encaminhar a discussão para a construção de narrativas sobre o período moderno. Expondo que durante os séculos os intelectuais, navegantes e comerciantes europeus narravam a África como inferior e que o motivo disso era justamente para tentar dominar estes povos. Mas que isso não passou de discurso, uma vez que não há nenhuma característica biológica e cultural que defina um povo como superior a outro. Portanto, os europeus possuíam muita dificuldade em lidar com o diferente e nós infelizmente herdamos isso deles, mas podemos iniciar o processo de mudar a forma como pensamos. Não esqueça de falar que os intelectuais africanos também produzem suas narrativas e que hoje eles falam de si mesmos e dos seus países de forma muito mais respeitosa do que os europeus escreviam.

Esta primeira etapa deve introduzir o continente africano aos estudantes e fazê-los entender que a África é plural, uma vez que um dos principais problemas encontrados no ensino

básico é a concepção homogênea sobre os africanos e seus territórios. Além disso, abordar as conexões a partir das rotas comerciais parece ser interessante para afastar a ideia do isolamento africano.

**Dica de leitura para docentes:**

FOURSHEY, Catherine; GONZALES Rhonda; SAIDI, Christine. *África Bantu: de 3500 até o presente*. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

MACEDO, José R. *Desvendando a história da África*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2008.

TALBI, Mohamed. A Expansão da civilização magrebina: seu impacto sobre a civilização ocidental. In: NIANE, Djibril T. *História Geral da África: do século XII ao XVI*. Vol. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

PERSON, Yves. Os povos da costa – primeiros contatos com os portugueses. In: NIANE, Djibril T. *História Geral da África: do século XII ao XVI*. Vol. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

**ATIVIDADES PARA OS ESTUDANTES**

Agora que conhecemos alguns dos povos africanos, reflita sobre a diversidade étnica, linguística e cultural:

- 1 - Podemos dizer que os povos africanos são todos iguais?
  - a. Quais são as principais diferenças que você notou?
  - b. Você acredita que nós brasileiros herdamos características dos povos africanos?
  - c. Pesquise as palavras africanas utilizadas em nosso idioma juntamente com os seus significados e de quais etnias vieram.
- 2- Por que a história contada pelos europeus tentou diminuir a importância do continente africano?
- 3- O que podemos fazer para valorizar e reconhecer a importância dos povos africanos no nosso cotidiano?

**JOGO DE ADIVINHAÇÃO:**

Divida os estudantes em grupos. Socialize no quadro com eles/a algumas das palavras pesquisadas na atividade acima. Cada grupo poderá verbalizar o significado de três ou quatro palavras, enquanto os demais grupos devem tentar acertar qual é a palavra correta a partir da exposição do significado. Após o acerto lembre-se de expor a etnia africana que cada palavra descende.

**SEGUNDA AULA/ Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe:** É sempre importante introduzir o assunto de forma oral antes de ouvir qualquer episódio do podcast.

Neste caso, de forma breve, apresente o mapa do continente e localize Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. Em seguida, ressalte algumas características de cada um deles, tais como, as etnias guineenses (mandinga, pepel, fula, balanta, manjaco etc); que os cabo-verdianos se consideram miscigenados entre europeus e africanos; e que em São Tomé e Príncipe existem angolares, forros, mas que a maioria das pessoas também se considera mestiça entre os próprios grupos africanos. Estes são apenas exemplos, mas cada professor/a pode ficar à vontade para exemplificar outras temáticas sobre cada território. Explique que Cabo Verde e São Tomé são arquipélagos que foram importantes para o conhecimento de partes do continente africano, uma vez que os portugueses se estabeleceram primeiro neles e depois passaram a realizar expedições para os territórios do continente. A Guiné-Bissau é um espaço continental e densamente populoso que possui ligações históricas com Cabo Verde, pois a maioria dos habitantes do arquipélago descende dos povos da Guiné. Escute os dois episódios sobre Cabo Verde e permita que os estudantes exponham as primeiras impressões. Faça questionamentos aos estudantes sobre o que ouviram no episódio: Quem estava lá quando os lusos chegaram? Qual a relação de Cabo Verde com o Maranhão? A partir disso, fale da relação com o Maranhão, levando em consideração a Companhia de Comércio do Maranhão e Grão-Pará. Cabo Verde estava comercialmente ligado ao território de nosso estado e essa companhia foi responsável por aumentar o número de escravizados aqui.

Aborde o fato de a Guiné-Bissau ser historicamente próxima de Cabo Verde, até meados do século XIX o arquipélago possuía a mesma jurisdição da Guiné. Além disso, durante o período contemporâneo, após seus militantes lutarem lado a lado contra o colonialismo de Portugal, cogitaram unificar as duas Nações. Entretanto, é preciso explicar que Guiné-Bissau, devido a enorme quantidade de grupos étnicos, sempre foi considerada um território indígena para os lusos. Enquanto cabo-verdianos e são-tomenses possuíam o status de cidadãos do império. Na prática isso significava uma espécie de discriminação contra os povos continentais. O processo de ocupação lusitana na Guiné foi mais trabalhoso uma vez que houve resistência dos nativos. Pesquise e cite o exemplo do “Desastre de Bolol”, quando uma tropa de lusos e cabo-verdianos enviados a partir de Cabo Verde tentou recuperar um forte no rio Cacheu em 1878. A maioria pereceu nas mãos dos exércitos africanos e isso fez com que Portugal separasse administrativamente a Guiné de Cabo Verde, mas só conseguiriam dominar efetivamente o espaço em 1914.

Ao falar de São Tomé e Príncipe informe que houve dois momentos principais de colonização. O primeiro iniciado no século XV, foi marcado pela separação das ilhas em

grandes faixas de terras que foram divididas entre portugueses e utilizadas para o plantio da cana de açúcar e na formação de alguns engenhos. A mão de obra adveio dos africanos escravizados que nasceram nas regiões continentais próximas a São Tomé. A exiguidade da população lusa obrigou muitos nobres a se relacionarem com mulheres africanas originando gerações de mestiços que paulatinamente ocuparam lugares de prestígio na hierarquia local. A segunda fase colonial, situada entre os séculos XIX e XX, foi marcada pelas grandes roças de café e cacau. As roças eram grandes complexos que correspondiam a unidades de habitação, comércio, produção e armazenagem de grãos e possuíam logística de exportação. São Tomé e Príncipe se tornou um dos maiores produtores de cacau do mundo durante esse período. A mão de obra vinha sobretudo de Cabo Verde, Guiné-Bissau e Moçambique, o vínculo empregatício se dava por meio de contratos. Mas lembre os estudantes de que houve durante toda a existência do sistema de roças uma completa desumanização dos trabalhadores que recebiam baixos salários e trabalhavam muitas horas por dia, sem qualquer direito trabalhista.

#### **Dicas de leitura para docentes:**

HERNANDEZ, Leila Leite. *Os filhos da terra do sol: a formação do Estado-Nação em Cabo Verde*. São Paulo: Semmus, 2002.

SANTOS, Maria do Carmo Rebouças dos. *Guiné-Bissau: da independência colonial à dependência da cooperação internacional para o desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Telha, 2021.

MONTEIRO, Artemisa Odila Candé. Da Guiné portuguesa à Guiné-Bissau: a ocupação efetiva e as guerras de pacificação. In: *Discurso nacional e etnicidade em África: o caso da Guiné-Bissau*. Curitiba: Appris, 2019.

MADEIRA, João Paulo. *Nação e Identidade: a singularidade de Cabo Verde*. Lisboa: Livraria Pedro Cardoso, 2018.

NASCIMENTO, Augusto. As fronteiras da nação e das raças em São Tomé e Príncipe: são tomenses, europeus e angolas nos primeiros decênios de novecentos. *Varia História*, Belo Horizonte, v. 29, n. 51, 2013.

\_\_\_\_\_. Mutações sociais e políticas em S. Tomé e Príncipe nos séculos XIX-XX: uma síntese interpretativa. *Centro de Estudos Africanos e Asiáticos – Instituto de Investigação Científica Tropical*, 2001.

#### **ATIVIDADES PARA OS ESTUDANTES**



Escute os três primeiros episódios do Pod África com os estudantes e a avaliação pode se dar por meio de exercícios comparativos entre os países a fim de perceber as semelhanças e diferenças entre os territórios:

- 1 - Por que os arquipélagos africanos foram importantes para o avanço português pelo oceano atlântico e para o desenvolvimento da colonização no Brasil?
- 2 - Quais são as ligações históricas entre Cabo Verde e Guiné-Bissau? E entre Cabo Verde e o Maranhão?
- 3 - Com base no que ouviu no Pod África elenque as características e diferenças existentes entre Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe.
- 4 - Retome as diferenças entre os territórios e explique por qual razão os cabo-verdianos e são tomenses eram considerados cidadãos do império luso enquanto os guineenses eram tidos como indígenas.
- 5 - Desenhe o mapa do mundo e destaque/localize a posição de Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe em relação ao Brasil.

**TERCEIRA AULA / Angola e Moçambique:** Na aula anterior, peça para que os estudantes escutem os episódios em casa, repasse o link e as instruções para que possam acessar diretamente de seus aparelhos celulares de forma gratuita pelo *spotify for creators*. Diga para os estudantes que eles devem escutar e anotar as principais dúvidas ou curiosidades sobre o que ouviram. Também solicite que eles busquem a localização de Moçambique e Angola no mapa mundi e desenhem isso em seus cadernos para a próxima aula. Podemos chamar isso de método invertido, que consiste em atividades para casa que serão debatidas em aulas posteriores (Moran, 2007).

Em classe, peça aos alunos que situem no mapa do continente africano a posição geográfica de Angola e Moçambique. Apresente algumas das etnias dos territórios, por exemplo, no primeiro caso podemos falar dos Bagongo, Ambundo, Xidonga e etc. Enquanto no segundo podemos citar os Bitonga, Nguni, Shona, Yao e etc. Se possível, reproduza algumas imagens dos grupos étnicos. Apresente estes dois países como sendo densamente populosos antes mesmo da chegada dos portugueses.

No caso específico de Moçambique, explique sua relação estratégica no oceano Índico e a importância disso para a realização do comércio e trocas culturais com os povos asiáticos que já ocorriam antes da colonização lusa. Os dois territórios também sempre foram ricos em metais preciosos, ouro e diamantes, o que deixou os lusitanos ainda mais interessados em colonizá-los.

Escute o episódio referente a Angola junto aos estudantes. Depois permita que eles falem o que acharam do país. Utilize algumas respostas para aprofundar temas citados pelos alunos e centralize a relação de Angola com o Congo, aproveitando para explicar as relações históricas entre os povos do Dongo e Congo e a consolidação de Luanda em conjunto com a tática dos portugueses em apoiar conflitos locais para ganhar espaço territorial. Pergunte aos estudantes quais reinos estavam envolvidos no sistema de vassalagem citado no podcast. Explique este complexo sistema em que alguns reinos podiam ter que se submeter a outro a partir do pagamento de tributos e deixe visível que as fronteiras eram pouco delimitadas se comparadas com as atuais, pois o próprio Reino do Congo ocupava partes do que hoje é Angola, República democrática do Congo e do Congo. E apesar de chegarem em 1483, os portugueses só passaram a ocupar timidamente Angola em 1575. Estes tinham uma boa relação com o Congo que deu espaço de atuação aos europeus nesta região anteriormente citada, incluindo o envio de missionários e a construção de igrejas. Inicialmente, houve uma cooperação mútua entre portugueses e africanos, e não uma dominação de um sobre o outro. Até porque os africanos possuíam mais força bélica. Explique também que muitos escravizados presentes no Brasil durante o período de escravidão vieram de Angola, e que inclusive no próprio território africano existia escravidão.

Por exemplo, os congoleses costumavam ter cativos de guerra, mas a diferença era que enquanto os portugueses desumanizavam por completo os seres os transformando em objetos, os africanos permitiam que o cativo pudesse ser inserido na sociedade e não os rebaixavam por conta da cor da pele ou etnia, até porque estas ideias raciais não eram comuns a sua cultura. Mas sem dúvidas, a partir do século XVI, Portugal passou a predação o Congo e a região de Angola, permitindo que seus habitantes fossem rapidamente escravizados e enviados para São Tomé e Príncipe e para as Américas.

Durante os séculos XIX e XX os contornos geográficos atuais de Angola ganham força assim como a colonização mais intensa dos portugueses que passaram a ocupar densamente a área. Durante o período, Portugal tentou unir geograficamente Moçambique e Angola para criar um território poderoso em contato com os oceanos Atlântico e Índico. Porém a Inglaterra e a França foram contra essa ideia. O processo de luta pela independência ganhou corpo em 1961 e foi até 1974. Os partidos envolvidos foram Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA), União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA) e o Movimento Popular para a Libertação de Angola (MPLA). Lembre que os três partidos deveriam dividir o poder até a realização de eleições, mas o contexto de polarização causado pela Guerra Fria, gerou

confrontos entre eles. MPLA recebia apoio da União Soviética e Cuba, enquanto UNITA contou com o reforço dos Estados Unidos e da África do Sul.

Junto aos alunos, escute o episódio sobre Moçambique. Após ouvir as primeiras impressões dos estudantes, pergunte a eles sobre a importância do território para os portugueses. Elenque os principais pontos de importância: 1) a posição estratégica situada às margens do oceano Índico; 2) o comércio com o Reino do Zimbábue (1220-1440); 4) a existência de minas de ouro e reinos que já tinham criado rotas de comercialização destes metais. De todo modo, lembra que os lusos chegaram e precisaram se adequar a rotina dos grupos étnicos locais e somente com o passar das décadas passaram a ter maior dominância.

Aproveitando-se da explicação anterior sobre a vassalagem entre os reinos situados em Angola e Congo, cite que o primeiro registro na história de um reino europeu se tornar vassalo de um Estado africano se deu quando Portugal se submeteu ao Mnemutapa, este reino tinha controle sobre muitas minas de ferro e ouro. Historicamente estes povos mantinham relações com os povos asiáticos que utilizavam o oceano Índico para comercializar marfim, animais, ouro, prata, especiarias etc. Dessa forma os lusos encontraram uma forte rede de comércio e se aproveitaram dela posteriormente. Pergunte aos estudantes como os lusos participavam das transações iniciais. E indique que já em 1505 eles criaram a feitoria de Sofala e, em 1507, fundaram a feitoria da ilha de Moçambique para poder participar do escoamento dos produtos.

O processo de conhecimento do grande território moçambicano aconteceu muitas vezes por iniciativas de grupos individuais e não somente pelos braços da nação portuguesa, pois a presença de árabes e indianos que adentravam ali, seguindo as rotas comerciais e os rios, foi expressiva e ajudou a mapear muitos grupos antes desconhecidos por eles. Surgiram casamentos entre estes homens estrangeiros e as filhas de grandes proprietários/as de terras que permitiam a permanência dos exógenos. Durante o período moderno os portugueses foram ganhando mais espaço, aliando-se aos reinos locais contra outros e escravizando os concorrentes que eram enviados para o Brasil entre outros territórios americanos.

Mas lembre que foi apenas após a Conferência de Berlim (1884-1885) que Portugal deteve maior controle sobre os territórios africanos que ele reivindicava como seus. De modo que os contornos territoriais de Moçambique se tornaram o que são hoje. O sistema de escravidão já havia se tornado ultrapassado, então Portugal passou a permitir que empresas entrassem nos espaços para pregar tudo o que podiam, incluindo os recursos naturais e a força de trabalho dos povos que, agora assalariados, não recebiam nem a metade referente às ações

realizadas. Isto foi potencializando o clima de insatisfação dos nativos que deu espaço para o surgimento da luta por independência na década de 1960.

Pergunte aos estudantes quais foram os partidos envolvidos na luta por emancipação, em seguida os apresente: União Democrática Nacional de Moçambique (UDENAMO), Mozambique African National Union (MANU) e União Nacional Africana de Moçambique Independente (UNAMI) que juntos formaram a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), que iniciou os ataques pela fronteira com a Tanzânia e com o tempo recebeu apoio da China e da União Soviética devido ao contexto da Guerra Fria. A guerra contra o colonialismo em África enfraqueceu Portugal que também passou por um processo revolucionário interno com a Revolução dos Cravos.

#### **Dicas de leitura para docentes:**

CABAÇO, José Luis. *Moçambique: identidade, colonialismo e libertação*, São Paulo, Editora UNESP, 2009.

VANSINA, J. O Reino do Congo e seus vizinhos. In: OGOT, Bethwell A. *História Geral da África: do século XVI ao XVIII*. Vol. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

MAXWELL, Kenneth. *O império derrotado: revolução e democracia em Portugal*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PACHECO, Luis; COSTA, Paulo; TAVARES O. Fernando. História económico-social de Angola do período pré-colonial à independência. *Revista População e Sociedade*, v. 29, Porto, 2018.

SECCO, Lincoln. *A revolução dos cravos*. São Paulo: Palameda, 2004.

MANOEL, Jones; LANDI, Gabriel. *Revolução Africana*. São Paulo: autonomia literária, 2019.

#### **ATIVIDADES PARA OS ESTUDANTES:**

- 1- A partir do que você ouviu no episódio *Moçambique*, no Pod África, explique a diferença geográfica do país em relação aos demais países africanos de língua oficial portuguesa e qual a importância disso para o estabelecimento de relações com os povos asiáticos.
- 2- Diferencie os processos de invasão e colonização de Portugal sobre Moçambique nos períodos moderno e contemporâneo.
- 3- Ao ouvir o episódio *Angola*, explique a dinâmica dos povos africanos na região de Angola e como os portugueses se aproveitaram disso para permanecer no território. Aproveite para explicar o que você entende por grupos étnicos e quais eram as relações entre eles na região Congo/Angola.

4- Fale sobre o impacto das lutas coloniais em Angola e Moçambique para o enfraquecimento do regime colonial e para o fim da ditadura em Portugal.

**4º PARTE / AVALIAÇÃO FINAL:** Durante todas as aulas anteriores devemos perceber se os estudantes estão de fato acompanhando os conteúdos, guardando e anotando informações que consideramos importantes. Uma forma de fazer isso é reservar um tempo para passar vistos nos cadernos deles/as. Isso faz com que ele/as se esforcem para apresentar resultados. A importância disso para a última etapa é crucial, uma vez que aqui será necessário a elaboração de um trabalho final que tanto envolve as aulas anteriores, como também um processo de pesquisa novo.

O modelo mais tradicional consiste na organização de um seminário, é possível dividir os estudantes em cinco grupos, sendo que cada um deles ficará responsável por representar um país africano de fala oficial portuguesa. Após a divisão, organize no quadro, o que cada grupo deve apresentar sobre a nação. Como exemplo, podemos pontuar: 1- o processo de colonização; 2- as etnias, cultura e religiosidade; 3 – a geografia do país; 4 – as principais atividades econômicas nacionais. Peça que cada equipe elabore materiais que representem a nacionalidade desses territórios, como desenhos em cartolinas, recorte e colagem de imagens e pratos culinários típicos. Mas tome cuidado para que não haja a folclorização, para evitar tal problema será necessário que o/a docente acompanhe todo o processo de elaboração que deve durar alguns dias.

É importante o acompanhamento constante para direcionar os estudantes a de fato apresentarem informações relevantes sobre cada país e a organizar e utilizar alguns conteúdos ministrados anteriormente. Entretanto, levá-los a uma nova pesquisa é algo necessário para trazer novidades para as apresentações. O pedido para que elaborem materiais deve ser seguido da criação de produções textuais que resultem em falas contundentes que apresentem cada item, imagem, objeto, pessoas e etnias, paisagens e etc. Obviamente, a história de cada nação deve ser ressaltada, pois não devemos esquecer que esta atividade é vinculada à disciplina História. Então o acompanhamento do professor é crucial para que tudo isso aconteça.

Outra atividade interessante é solicitar aos estudantes que elaborem seu próprio podcast sobre os países africanos. Uma atividade como essa requer mais trabalho, mas é possível. Uma vez que os jovens possuem mais traquejo com as tecnologias e a partir das aulas anteriores, em que o Pod África foi apresentado, já devem ter captado o modelo de episódios a serem criados. Acompanhe cada grupo, utilizando os passos apresentados no item 3.2.

É crucial reservar tempo para criar oficinas com os estudantes, o primeiro passo é treiná-los para assumir uma linguagem mais adequada ao formato de podcast. É relevante fazê-los elaborar alguns recortes sobre cada país, pois diferentemente do modelo de seminário, um episódio de 3 ou 5 minutos não comporta narrativas muito longas. É importante fazer com que as equipes possam abordar um pouco da história contemporânea, uma vez que já devemos ter trabalhado mais especificamente temáticas do período moderno. Pergunte a eles: “agora que sabemos sobre estes países no passado, como eles estão hoje?”. Divida bem o tempo, se são episódios de 5 minutos, auxilie os estudantes a utilizarem parte disso para introduzir o país, e o resto do tempo para falar sobre sua história mais contemporânea, mas caso queiram criar episódios mais longos, não há necessidade alguma de proibir desde que não comprometa excessivamente o tempo de aula.

Outro cuidado que devemos ter em solicitar trabalhos em grupos é com a vigilância de como os estudantes parecem se relacionar entre si. É interessante propor atividades de cunho coletivo, mas é inegável que isso também pode gerar problemáticas específicas que nada mais são reflexos da sociedade pautada na competitividade e na competência excessiva que permite o enganoso destaque de alguns sobre outros. Trabalhos grupais quase sempre permitem que alguns estudantes se destaquem como lideranças “natas”, os levando a organizar o papel que cada um dos outros integrantes terão. Entretanto, isso muitas vezes reforça hierarquias sociais e nos leva a dar a falsa sensação de que estes pseudo “líderes” vão assumir a mesma atribuição quando ingressarem no mundo do trabalho, mas isso pode não acontecer, gerando futuras frustrações (Chauí, 2018). É certo que como docentes, não temos o poder de controlar totalmente os estudantes e como estes irão se relacionar com seus respectivos grupos, mas podemos tentar, por meio do acompanhamento, notar como estão se relacionando, e garantir ao máximo a participação de todos.

Devemos lembrar que, mesmo na realidade de instituições públicas, falamos de múltiplas formas de se estar no mundo e isso significa que alguns discentes têm privilégios e oportunidades sobre os outros. Seja aquele que é branco, que faz parte de uma família estruturada ou um jovem homossexual que não precisa se preocupar se sofrerá bullying quando chegar à escola. Estes fatos fazem total diferença na relação do estudante com o docente, com a turma e com os conteúdos apreendidos. Isto tem impacto no rendimento dele e, conseqüentemente, se este será considerado um “bom” ou “mau” estudante, se será visto como “líder” ou como “desinteressado”. Nosso papel em sala não deve reforçar as hierarquias e/ou

leituras que reproduzam estas interpretações sobre nossos estudantes, pois seremos meros reprodutores daquilo que afirmamos detestar.

A principal abordagem que busquei utilizar no processo de ensino de História da África foi o da aprendizagem ativa. Acredito que auxiliar os alunos a elaborarem um podcast condiz com esta abordagem uma vez que ela consiste em tornar o estudante o protagonista no processo de produção do conhecimento. Fazemos isso por meio da promoção de atividades em grupos para que possam compartilhar ideias e formar um trabalho por meio do esforço coletivo. Além disso, se a responsabilidade da pesquisa e da organização do conteúdo a ser gravado é deles, isso pode gerar uma sensação de autonomia e fortalecer sua relação com os temas. As competências virtuais mais importantes que os estudantes precisam desenvolver são saber pesquisar, avaliar criticamente as múltiplas informações, comunicar-se, fazer resumos e, por fim, como compartilhar (Moran, 2007)

Para que a pesquisa seja feita da forma mais adequada, o docente precisa indicar sites e leituras para que eles saibam os locais confiáveis a investigar. Portanto é necessário um planejamento de quais referências serão indicadas para cada grupo, isso requer também o cuidado de expor informações com uma linguagem acessível. Se possível, crie um guia com o passo a passo da criação do podcast, seguindo as etapas de gravação, edição e publicação. Esteja presente ao máximo, uma vez que Aprendizagem Ativa não desobriga o/a docente de suas funções e não o torna um simples coadjuvante em sala de aula. O professor é o único em sala com a formação adequada para fazer todas as atividades acontecerem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a consolidação da História enquanto ciência, durante o século XIX, foi um processo pautado pelos ideais eurocêntricos, algo comum na formação de todas as outras áreas científicas, é compreensível que a História da África e dos afro-brasileiros tenha sido relegada a um papel de subalternidade. O que não quer dizer que os povos africanos e seus descendentes não tenham procurado meios de resistir a tais mecanismos de interdição histórica. Pelo contrário, desde o século XIX, foi marcado por diversos levantes de jornalistas, intelectuais, trabalhadores e ativistas negros que buscaram meios de reivindicar melhores condições de vida para os seus semelhantes. A dimensão educacional assumiu um papel crucial para tal transformação, uma vez que o Movimento Negro percebeu que a instituição escolar é uma das principais formadoras de identidades.

Com a passagem do tempo e ao adentrarmos no século XXI, novos desafios são postos. O avanço da tecnologia e a consequente formação de uma sociedade da informação em que todos nós em maior ou menor medida somos consumidores e produtores de conteúdos diversos, possibilitou o fortalecimento do conservadorismo. A internet passou a ser uma terra sem leis, espaço em que todos nós podemos dar vazão a discursos de ódio contra minorias sociais. A partir disso, passamos a nos preocupar em como proteger nossos estudantes de tais ameaças atribuindo um papel prático ao ensino de História que passou a servir como um meio de torná-los mais críticos àquilo que consomem na sociedade da informação.

O ensino de História pode situar os estudantes em seus respectivos contextos sociais os fazendo se entender como sujeitos históricos capazes de contribuir com mudanças positivas. Além disso, nos faz entender que problemas sociais como o racismo foram construídos ao longo de séculos e servem a objetivos de grupos específicos, sobretudo na manutenção de privilégios socioeconômicos que os brancos possuem sobre pessoas negras. Dessa forma, entender que a visão, muitas vezes pejorativa, que temos sobre o continente africano é fruto de uma narrativa elaborada por países ocidentais que visavam legitimar a dominação e exploração das pessoas e recursos de África. Portanto, a disciplina História serve para que os estudantes não naturalizem hierarquias, discursos de ódio e problemas sociais diversos.

Além disso, para além da desconstrução de estereótipos sobre o continente africano, é necessário estarmos dispostos a construir novas narrativas sobre África. Devemos demonstrar a complexidade e a pluralidade dos povos africanos ao longo do período em que os europeus tentaram a todo custo negar a existência de outras lógicas de ser e estar no mundo. A grande



maioria de nós se encontra com uma formação ocidental e, portanto, repleta de colonialidade. É exatamente por isso que é o nosso dever estudar e ampliar os conhecimentos sobre os africanos para que possamos contribuir para o ensino de história africana mais justo. Por isso, o segundo capítulo tentou demonstrar de forma ampla a relação dos povos africanos e europeus ao longo do período moderno, assim como a construção de um mundo atlântico.

O espaço atlântico aqui é entendido como um recorte geográfico amplo que só foi formado a partir dos contatos de diversos povos e envolve países como Portugal, Guiné-Bissau, Cabo Verde, Congo, Angola, Moçambique etc. Entretanto, como expomos anteriormente, o mundo atlântico foi forjado em complexa simbiose com o interior do continente africano e suas redes fluviais que durante séculos proporcionaram a vazão de diversos produtos. Reforçar tal argumento fortalece o protagonismo das etnias africanas nas aulas de história, uma vez que os estudantes passam a entender que a presença lusa foi muito tímida no interior continental e que ficavam restritos a feitorias litorâneas.

Dito isto, o terceiro capítulo nos proporcionou demonstrar as atividades práticas no ambiente escolar. Não expomos somente os pontos considerados positivos, mas também as limitações que tivemos, sobretudo, no tocante a trabalhar as religiosidades africanas na escola. O ponto principal, sem dúvidas, foi a utilização do Pod África nas aulas e atividades, ao propormos uma sequência didática, que por ser simples, de modo algum limita que o docente encontre outros meios de utilizar nosso Produto Educacional.

## REFERÊNCIAS

- ASSMANN, Hugo. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. *Ci. Inf.* Brasília, v. 29, n. 2, p.7-15, maio-ago, 2000.
- ARMITAGE, David. Três conceitos de história atlântica. *História Unisinos*, n. 18, v. 2, p. 206-217, 2014.
- ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz&Terra, 2020.
- \_\_\_\_\_. *Indústria Cultural*. São Paulo: Editora Unesp, 2020.
- APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. Porto: Editora Porto, 2001.
- BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Editora Cortez, 2008.
- BIANCHESSI, Cleber; MENDES, Aparecido. presente nos dispositivos móveis digitais: um recurso para mobile learningna disciplina de História. *Educitec*, Manaus, v. 04, n. 09, p. 56-71, dez. 2018.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas e Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília-DF: Outubro, 2004.
- BOTELHO, Joan. *Conhecendo e debatendo a história do Maranhão*. Editora Impacto, 2019.
- BARBOSA, Muryatan S. *A razão africana*. São Paulo: Todavia, 2020.
- CERRI, Luis Fernando. *Ensino de História e consciência histórica*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- \_\_\_\_\_. Os objetivos do ensino de História. *História e Ensino*, Londrina, v. 5, p. 137-146, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Ensino de História e concepções historiográficas*. Espaço Plural, Cascavel, n. 20, 2009.
- \_\_\_\_\_. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. *Revista de História Regional*, n.15, v.2, p. 264-278, 2010.
- CUNHA, Anabela. Degredo para Angola: sentença de morte lenta. *Locus: revista de história*, Juiz de Fora v.18, n. 2, p. 87-104, 2013.
- CHAUÍ, Marilena. *Em defesa da Educação pública, gratuita e democrática*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018.
- CANDAU, Vera. Diferenças, educação e decolonialidade: temas insurgentes. *Espaço do Currículo*, v.13, p. 678-686, João Pessoa, 2020.

CECATTO, Adriano. A História Atlântica como possibilidade de abordagem metodológica para os estudos do Atlântico e o ensino de História da África. *Revista de História: Temporalidades*, v. 9, n. 1, jan/abril, 2017.

CABAÇO, José Luís. *Moçambique: identidade, colonialismo e libertação*, São Paulo, Editora UNESP, 2009.

CARREIRA, Antonio. *Cabo Verde: formação e extinção de uma sociedade escravocrata (1460-1878)*. Centro de Estudos da Guiné Portuguesa: Lisboa, 1972.

DORING, Marcel; GAINOT, Bernard. *Atlas das escravidões: da antiguidade até nossos dias*. Editoras Vozes: Rio de Janeiro, 2017.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História e ensino de História*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.

FERNANDES, Antero C. M. *Guiné-Bissau e Cabo Verde: da unidade à separação*. Tese: Centro de Estudos Africanos. Universidade do Porto: Porto, 2007.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. Editora Cortez: São Paulo, 1989.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. Paz&Terra: Rio de Janeiro, 2019.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: o Cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FONSECA, Selva Guimarães. O trabalho do professor na sala de aula: relações entre sujeitos, saberes e práticas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. V. 91, n. 228, 2010.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2017.

HALL, Gwendolyn Midlo. *Escravidão e etnias africanas nas américas*. Editora Vozes: Rio de Janeiro, 2017.

HERNANDEZ, Leila Leite. *Os filhos da terra do sol: a formação do Estado-Nação em Cabo Verde*. Sammus: São Paulo, 2002.

\_\_\_\_\_. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. Selo Negro: São Paulo, 2008.

hooks, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. Editora Elefante: São Paulo, 2020.

\_\_\_\_\_. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Editora WMF Martins Fontes: São Paulo, 2013.

\_\_\_\_\_. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. Editora Elefante: São Paulo, 2021.

INOUE, Samantha H. F.; NUNES, Radamés V. História, podcast e formação de professores: o uso de podcast no ensino de história, experimentações do pibid história UFCAT. *CONEHD – Convergências: estudos em Humanidades Digitais Goiânia*, v. 1, n. 2, mai./ago., p. 305-328.

LIBÂNEO, José C. *Didática*. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. *História Unisinos*, v. 15, n. 1, p.40-49, jan-abr, 2011.

MARQUES, Bárbara Romeika Rodrigues. O uso de podcasts no ensino de Ciências Humanas. *Revista do Seminário Mídias & Educação do Colégio Pedro II*. Rio de Janeiro. n. 2, p. 1-3, 2016.

MOURA, Adelina; CARVALHO, Ana Amélia A. Podcast: potencialidades na educação. *Revista Prisma*. Lisboa, n. 3, p. 88-110, 2010.

MORAN, Joan. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Editora Papirus: Campinas, 2007.

MILLER, Joseph C. África Central durante a era do comércio de escravizados, de 1490 a 1850. In: HEYWOOD, LINDA M. *Diáspora negra no Brasil*. São Paulo: contexto, 2019;

MADEIRA, João Paulo. *Nação e Identidade: a singularidade de Cabo Verde*. Cidade da Praia: Livraria Pedro Cardoso, 2018.

NIKORI, Joseph. *Africans and the Industrial Revolution in England: A Study in International Trade and Economic Development*. Cambridgeshire: Syndicate of the University of Cambridge, 2002.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. *O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2003.

NASCIMENTO, Augusto. As fronteiras da nação e das raças em São Tomé e Príncipe: são tomenses, europeus e angolas nos primeiros decênios de novecentos. *Varia História*, Belo Horizonte, v. 29, n. 51, 2013.

\_\_\_\_\_. Mutações sociais e políticas em S. Tomé e Príncipe no séculos XIX-XX: uma síntese interpretativa. *Centro de Estudos Africanos e Asiáticos – Instituto de Investigação Científica Tropical*, 2001.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Rev. Bras. de Hist*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, pp. 143-162, set. 92/ago. 1993.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História africana nas salas de aula: diálogos e silêncios entre a lei nº. 10.639/03 e os especialistas. MACEDO, José R. In: *desvendando a história da África*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2008;

\_\_\_\_\_. Leituras sobre a África contemporânea: representações e abordagens do continente africano nos livros didáticos de História. *Cadernos de Pesquisa do CDHIS*. v. 22, n. 40, p 141-151, 2009.

\_\_\_\_\_. Entre máscaras e espelhos: reflexões sobre a identidade e o ensino de História da África nas escolas brasileiras. *Revista História Hoje*, v.1, n.1, p.19-44, 2012.

PEREIRA, Daniel Carvalho. *Espaços públicos, saberes públicos: um podcast como espaço de ensino de história*. 2016. 79 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

PACHECO, Luis; COSTA, Paulo; TAVARES O. Fernando. História económico-social de Angola do período pré-colonial à independência. *Revista População e Sociedade*, v. 29, Porto, 2018.

PÉREZ, José Manuel Santos. *Histórias conectadas: ensaios sobre história global, comparada e colonial na idade moderna*. Rio de Janeiro: Autografia, 2016.

PANTOJA, Selma. Historiografia africana e os ventos sul: desenvolvimento e história. *Transversos: Revista de História*. Rio de Janeiro, n. 08, dez. 2016.

ROCHA, Luiz Carlos da Paixão. *Políticas afirmativas e educação: a Lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo*. Dissertação na Área e Educação e Trabalho. Universidade Federal do Paraná, 2006.

RODRIGUES, José Damião. Da periferia insular às fronteiras do império: colonos e recrutas dos Açores no povoamento da América. *Anos 90*, Porto Alegre, n. 32, p. 17-43, dez, 2010.

SOUZA, Raone de Ferreira. O podcast no ensino de História e as demandas do tempo presente: que possibilidades?. *Transversos: Revista de História*. Rio de Janeiro, n.11, dez, 2017.

SOSA, Derocina; TAVARES, Luana Ciciliano. Ensino de História e novas tecnologias. *Revista Latino-Americana de História*. São Paulo, v. 2, n. 6, agosto de 2013.

SEIBERT, Gerhard. Crioulização em Cabo Verde e São Tomé e Príncipe: divergências históricas e identitárias. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 49, p. 41-70, 2014.

THORNTON, John Kelly. *A África e os africanos na formação do mundo Atlântico, 1400-1800*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

THOMPSON, Estevam C. O atlântico sul para além da miragem de um espaço homogêneo (séculos XV-XIX). *Revista Temporalidades*, v 4, n, 2, 2012.

VILLEN, Patrícia. *Amílcar Cabral e a crítica ao colonialismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Novas bases para o ensino de História da África no Brasil. In: *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03*. Brasília: MEC-SECAD, 2005.

WOOD. Anthony John R. *Histórias do Atlântico Português*. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

ZABALA, Antoni. *A prática Educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## APÊNDICE

Imagens das regências das aulas de História da África na escola Ronald Carvalho em São Luís do Maranhão.





Algumas imagens dos alunos apresentando seus trabalhos sobre os países africanos de fala oficial portuguesa.

