

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PEDRO BERUTTI MARQUES

ANÁLISE DA HISTÓRIA DA ÁFRICA EM LIVROS DIDÁTICOS
EM FACE DO CONCEITO DE CIVILIZAÇÃO NO CONTEXTO
DE RECEPÇÃO DA LEI 10.639

Dissertação de mestrado

Belo Horizonte

2015

PEDRO BERUTTI MARQUES

**ANÁLISE DA HISTÓRIA DA ÁFRICA EM LIVROS DIDÁTICOS
EM FACE DO CONCEITO DE CIVILIZAÇÃO NO CONTEXTO
DE RECEPÇÃO DA LEI 10.639**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Escolar, Instituições, Sujeitos e Currículos.

Orientadora: Junia Sales Pereira

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2015

AGRADECIMENTOS

RESUMO

Este estudo se preocupa em analisar o tratamento dispensado em livros didáticos em relação à História da África no contexto de recepção da Lei 10.639/03 e das diferentes demandas que tensionam essa produção cultural das editoras. Para tanto, foram escolhidas duas coleções do ensino fundamental – “Saber e fazer História” e “História em documento: imagem e texto” – com grande longevidade, aparecendo nos últimos cinco guias do PNL D (2014, 2011, 2008, 2005 e 2002), proporcionando perceber as mudanças e permanências na narrativa sobre a África. Esta foi analisada à luz de alguns conceitos que configuram as narrativas históricas, tanto da África quanto da Europa, seja de forma explícita ou implícita, e foram orientados pela reflexão sobre o tempo histórico de Reinhart Koselleck. Os conceitos – e as formas e contextos em que comparecem e são formulados – se constituem como presente passado na medida em que incorporam o campo de experiências – as mudanças historiográficas e as demandas do presente (movimentos sociais, por exemplo) – ao presente. E tais conceitos também revelam um horizonte de expectativas, direcionando atitudes e pensamentos. Procurou-se entender o conceito em uma perspectiva temporal ampla que apreenda não apenas o significado do passado quando usado no livro didático, mas também seu potencial de futuro na construção de imagens e narrativas sobre a História da África. A metodologia escolhida – análise textual qualitativa – propiciou a fragmentação do conceito de civilização em categorias analíticas criadas a partir da teoria e da empiria, chegando-se às seguintes: costumes, ideias religiosas, nível de tecnologia, formas de punição, sociabilidades, desenvolvimento de conhecimentos científicos. Não obstante, outros aspectos ainda foram observados, como a noção de agência histórica, a relação com o território (análise dos mapas) e as teorias do imperialismo. Destrinchando especialmente os capítulos que abordam o Imperialismo, percebeu-se uma visão tripartite do mundo – a Europa civilizada, a Ásia como o outro civilizacional e a África selvagem – que está em consonância com a análise de autores como Boaventura de Sousa Santos, Edward Said, Stuart Hall, etc. A pesquisa demonstrou que, essencialmente, o imperialismo é apenas um capítulo da história europeia, no qual a África é apenas um espaço em branco no mapa para ser colorido.

PALAVRAS CHAVE – História da África – livros didáticos – Ensino de História.

ABSTRACT

This study is concerned with analysing the treatment in textbooks regarding the History of Africa in the context of reception of the Law 10.639 and the different demands tensioning that cultural production of the publishers. To do so, were chosen two collections of elementary school – “Saber e fazer História” e “História em document: imagem e texto” – with great longevity, appearing in the last five tabs of PNLD (2014, 2011, 2008, 2005 and 2002) providing the changes and stays in the narrative about Africa. These was examined in the light of some concepts that constitute the historical narratives, both from Africa and Europe, whether explicit or implicit, and were told by reflection on the historical time of Reinhart Koselleck. The concepts – and the ways and contexts in which attend and are formulated – are as present past to the extent that they incorporate the field of experiences – historiographical changes and the present demands (social movements, for example) – to the present. And those concepts also reveal a horizon of expectations, driving attitudes and thoughts. We tried to understand the concept in a wide temporal perspective to seize not only the meaning of the past when used in textbooks, but also its future potential in the construction of images and narratives about the history of Africa. The chosen methodology – qualitative textual analysis – led to the fragmentation of the concept of civilization in analytical categories created from theory and empirical analysis, coming up the following: customs, religious ideas, level of technology, forms of punishment, social arrangements, development of scientific knowledge. Nevertheless, other aspects were still observed, such as the notion of historical agency, the relationship with the territory (map analysis) and imperialism theories. Decorticating especially the chapters that discuss the imperialism, we observed a tripartite world’s vision – the civilized Europe, Asia as another civilisation and the wild Africa – that is in line with the analysis of authors like Boaventura de Sousa Santos, Edward Said, Stuart Hall, etc. The research demonstrated that, essentially, imperialism is just one chapter in European history, in which Africa is just a blank space on the map to be colored.

KEYWORDS: History of Africa – textbooks – education upon History.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Coleção “Saber e fazer História”, 6º ano, 2009:	44
Figura 2 Coleção “Saber e fazer História”, 6º ano, 2014: 78-9.....	44
Figura 3 Coleção “Saber e fazer História”, 7º ano, 2014: 21-2.....	47
Figura 4: Coleção “Saber e fazer História”, 7º ano, 2014: 31	48
Figura 5: Coleção “Saber e fazer História”, 7º ano, 2009: 158-9.....	49
Figura 6: Coleção “Saber e fazer História”, 7º ano, 2014: 106-7.....	50
Figura 7: Coleção “Saber e fazer História”, 7º ano, 2009: 160-1.....	52
Figura 8: Coleção “Saber e fazer História”, 7º ano, 2014: 108-9.....	53
Figura 9: Coleção “Saber e fazer História”, 8º ano, 2007: 241	55
Figura 10: Coleção “Saber e fazer História”, 8º ano, 2014: 259	55
Figura 11: Coleção “Saber e fazer História”, 8º ano, 2007: 255	57
Figura 12: Coleção “Saber e fazer História”, 8º ano, 2014: 273	57
Figura 13: Coleção “Saber e fazer História”, 9º ano, 2009: 69	59
Figura 14: Coleção “Saber e fazer História”, 9º ano, 2014: 42	59
Figura 15: Coleção “História em documento: imagem e texto”, 7ª série, de 2001: 162-3.....	61
Figura 16: Coleção “História em documento: imagem e texto”, 8º ano, de 2014: 154-5	61
Figura 17: Coleção “História em documento: imagem e texto”, 7ª série, de 2001: 164-5.....	63
Figura 18: Coleção “História em documento: imagem e texto”, 8º ano, de 2014: 156-7	63
Figura 19: Gráficos do Guia PNLD 2011 sobre a abordagem da temática africana	91
Figura 20: Coleção “Saber e fazer História”, 8º ano, 2007: 180.....	107
Figura 21: Coleção “História em documento: imagem e texto”, 7ª série, de 2001: 232	108
Figura 22: Coleção “História em documento: imagem e texto”, 7ª série, de 2001: 243	110
Figura 23: Coleção “Saber e fazer História”, 7º ano, 2009: 189.....	110
Figura 24: Coleção “História em documento: imagem e texto”, 9º ano, de 2014: 46-7	114
Figura 25: População mundial estimada	120
Figura 26: População Mundial em 1850	121
Figura 27: População Mundial em 1900	121
Figura 28: População Mundial em 1950	122
Figura 29: População Mundial em 2000	122
Figura 30: Mapa dos domínios europeus no ano de 1880.....	123
Figura 31: Coleção “Saber e fazer História”, 8º ano, 2007: 182.....	127
Figura 32: Coleção “Saber e fazer História”, 8º ano, 2007: 187.....	136

SUMÁRIO

Conteúdo

Introdução.....	8
A escolha do corpus documental	19
Estrutura da dissertação	22
Capítulo 1 – Ensino de História da África	23
1.1. Saber histórico escolar	24
1.2. O livro didático	31
1.3. Guerras de narrativas.....	35
1.4. Revisão bibliográfica	38
1.5. Exemplos das tensões entre as Diretrizes e os livros didáticos	42
Capítulo 2 – Estrutura metodológica e seu referencial teórico	66
2.1. Metodologia	66
2.1.1. Análise de conteúdo.....	67
2.1.2. Análise textual qualitativa.....	68
2.2. Conceituando conceitos.....	71
2.3. O conceito de civilização	72
2.3.1. O surgimento da palavra <i>civilização</i>	73
2.3.2. O processo civilizador de Elias	80
Capítulo 3 – O conceito de civilização no contexto do imperialismo	88
3.1. A sequência narrativa do livro didático e a História da África	90
3.1.1. A coleção “Saber e fazer História”	92
3.1.2. A coleção “História em documento: imagem e texto”	93
3.2. A representação tripartite do mundo	94
3.2.1. A civilização	96
3.2.2. O outro civilizacional	98
3.2.3. O selvagem	99
3.3. O progresso, os olhos do império e o silenciamento.....	102
3.4. Os livros didáticos	106
3.4. Os mapas como construção narrativa de “uma” história	132
Considerações finais.....	141
Referências bibliográficas	147

Introdução

*I shall be telling this with a sigh
Somewhere ages and ages hence:
Two roads diverged in a wood, and I -
I took the one less traveled by,
And that has made all the difference.¹*

– Robert Frost

Ao tatear memórias em busca de um início de um processo tão curto e tão longo ao mesmo tempo, lembro-me da entrevista da seleção de mestrado. Em dado momento, um dos membros da banca me perguntou:

– E por que você quer pesquisar História da África?

Um pouco atordoado com tal questionamento, procurei responder. A verdade é que eu não estava atordoado apenas pelo evidente nervosismo de passar por uma entrevista que definiria, de maneira tão importante – e que, naquele *presente*, eu não possuía essa noção –, os rumos em tantas instâncias do meu viver. Se eu tivesse escolhido praticamente qualquer outra temática, provavelmente apenas o nervosismo ressoaria naquele momento.

Mas estávamos falando de História da África! Nesse contexto, aquele “você”, contido na pergunta “E por que você quer pesquisar História da África?”, parecia-me um sinônimo para “branco”. E de forma alguma isso implica que o autor da pergunta tivesse a intenção de me questionar dessa maneira. Era apenas a ressonância, em mim, dos ecos do tempo no qual vivemos. Ecos de vozes que antes ecoavam o silêncio.

Não era mais possível distinguir a *minha* experiência da *nossa* experiência. E nesse sentimento tão particular e *individual* (?) refletimos sobre a moderna criação do

¹ Tradução livre: “Suspirando, estarei contando a ti / Em algum lugar daqui a mil anos, o que aconteceu: / Dois caminhos bifurcavam em uma floresta, e eu – / O menos trilhado tomei como meu / E isto fez toda a diferença.”

eu. Decerto, aquela pergunta teria outro sentido caso fosse proferida há 15 anos, ou outros significantes de leituras. Mas, naquele contexto, no final de 2012, a situação era outra, e a minha leitura tinha tal interpretação por causa da minha vivência em um contexto extremamente singular.

E qual foi a minha resposta?

No fluxo da memória, tento puxar fios que se esvaem no tempo. Talvez seja impossível encontrar tal *recordação*. Como *recordação*, talvez seja mais clara para os membros da banca naquele dia de um distante novembro. Para mim, vejo uma árdua tarefa de distinguir o que penso hoje do que pensei antes – e talvez nem haja essa distinção.

Contudo, lembro-me que citei o curso de especialização em História em Culturas Políticas, área que escolhi justamente pelo meu maior interesse, ao longo da graduação, em disciplinas como Teoria da História e História das Ideias Políticas e Sociais. Ler autores como Marx e Rousseau me fascinava mais do que historiadores como Hobsbawm e Boris Fausto, o que até me levava a questionar se eu não deveria ter optado pelo curso de Sociologia. O caminho que trilhei, até este dia, talvez mostre uma tentativa de conjugar autores das fragmentadas áreas das Humanidades.

Mas retorno à pergunta: por que História da África?

Foi apenas no curso de especialização que tive o meu primeiro contato com História da África. Posso dizer que, até aquele momento, a África não tinha movimentos para mostrar, vozes para ouvir, escritos para ler, como que confirmando, duzentos anos depois, a célebre frase de Hegel. Mas não haviam se passado duzentos anos?

A graduação, cumprida entre 2003 e 2008, ou seja, após a Lei 10.639/03, havia deixado esse espaço da terra num vazio temporal. O grande continente se resumia, afinal, ao que sempre estivera resumido: o Egito Antigo – que, como veremos, permaneceu (ou ainda permanece?) como uma civilização do Mediterrâneo ou do Crescente Fértil por muito tempo. Naquele curso de História, permanecia uma historiografia eurocêntrica, uma história linear, começando com a Antiga – representada, principalmente, pelas *civilizações* clássicas greco-romanas – e terminando

com a Contemporânea. A fragmentação em áreas e subáreas redividia esse conhecimento pela história dos continentes – mas, afinal, qual a história da formação, real e imaginada, desses continentes? E a África, assim como a Ásia – sem falar na sempre esquecida Oceania, que, como veremos, voltará em mais de um momento –, não fazia parte desse mundo.

Retrocedo um passo à frente para a especialização, e o meu primeiro contato com a História da África numa disciplina introdutória. Não obstante, marcante. Ali foi plantada uma semente que despertou, em relação àquela história esquecida, um traço que já me acompanhava como leitor, de sempre tentar enxergar o que não está escrito, o subliminar, o contraditório – característica que credito à fina exegese crítica de Karl Marx.

E aí encontro parte de minha resposta àquela pergunta. Eu tinha um motivo, que era perguntar por que algumas histórias eram mais importantes que outras. E me lembro de ter citado inclusive a Austrália, como um lugar também invisível. Talvez eu não enxergasse, à época, que esta pesquisa seria um encontro de dois movimentos: compreender a história eurocêntrica e seu lugar no ensino de história e, por outro lado, a história africana atrelada à história brasileira, afro-brasileira.

Aqui faço uma quebra dessa história, pois ela não fará sentido sem o acréscimo de outro elemento. Afinal, a pergunta completa poderia ter sido:

– E por que você quer pesquisar a História da África nos livros didáticos?

De fato, agora vejo uma distância enorme entre História da África e Ensino de História da África, distância que, naquele dia da entrevista, não me parecia tão grande assim. Talvez eu ainda tivesse uma concepção de ensino de história como mera *transposição didática*, e o livro didático como um resumo do *saber sábio*.

O contato com livros didáticos entrou na minha vida como uma herança familiar. Lembro-me de, ainda pequeno, brincar entre pilhas gigantescas de livros no depósito da Editora Lê, na qual meu pai e meu tio publicavam. Em casa, convivíamos com o som inconfundível da máquina de datilografia Remington, que em algumas estações tornava-se um som onipresente.

Ao entrar no curso de História, automaticamente entrei nesse mundo, ainda no primeiro período, para participar da elaboração de uma obra para o ensino fundamental. Outras coleção se sucederam, prazos encurtaram, viagens para revisões de última hora: o que fazer quando um excerto escolhido não tinha sido liberado pela editora, ou uma imagem era dispendiosa demais?

Trabalhar com prazos inimagináveis me fez perceber que se tratava de uma tarefa quase impossível tratar de tantos e tantos e tantos conteúdos com uma precisão acadêmica impecável. E me fez perceber que, quem sabe, aqueles que tanto criticavam o livro didático – logo ele, era sempre o culpado de todas as incorreções historiográficas, mas será que ninguém se perguntava onde aqueles autores se formavam? – apenas não tivessem vivido tal experiência.

Passei dez anos trabalhando com livros didáticos, e penso que alguma importância há de existir num relato de experiência, de alguém que esteve nas entranhas do monstro. E vi que, na elaboração desta pesquisa, era muito fácil me esquecer disso e começar a apontar para as imprecisões historiográficas de cada parágrafo. Mas, se mais para frente cometi esse delito, me corrijo aqui para dizer das peculiaridades desse trabalho.

Na minha experiência, atravessei o desafio de se confrontar com os dilemas do que, na teoria, se denomina de sequência didática, que é tão somente a reedição de obras, nas quais os autores aproveitam o que já está pronto, fazendo ajustes e correções. Ninguém começa uma obra do zero, a não ser a primeira. E qualquer mudança custa dinheiro. E, no fundo, todo esse *negócio* gira ao redor daquele *negócio*. O interesse da editora está no retorno financeiro, no lucro, e suas decisões – editoriais, gráficas, ou até mesmo a escolha do papel – são pautadas por isso, e todos que trabalham devem se adequar para produzir a melhor obra possível para o *mercado*.

Essa visão pragmática não elimina, acredito, o desejo de cada autor de realizar um ótimo trabalho, de se satisfazer quando percebe que conseguiu terminar um capítulo realmente muito bom. Incorporei, ao longo dos anos, textos e concepções que via nas aulas da graduação. E, nesse sentido, a experiência demonstrava que, como sequência didática, a coleção podia conviver com um acúmulo de experiências, um acúmulo de

concepções teóricas, e mesmo quando estas se tornavam contraditórias, ainda era possível aproveitá-las para trazer uma discussão historiográfica à tona.

Foi com essa experiência, portanto, que foi possível pensar em um projeto de mestrado sobre o ensino de história da África nos livros didáticos. Contudo, reitero que todo esse relato não faria sentido há meros dez anos. Talvez aí, nesse passado imaginado, estivessem em jogo um futuro-passado diferente; definitivamente outro campo de experiências, mas também outro horizonte de expectativas.

Como sujeito fincado – porém, não imobilizado – no tempo e no espaço, minha experiência se acumulou como uma história compartilhada com a experiência coletiva que, nesse campo específico do objeto de estudo África, sofreu profundas revoluções no Brasil. Se estamos compartilhando histórias, não é menos verdade que cada experiência nela é única, cada sujeito apreende e aprende diferentemente, mesmo quando passa por experiências sociais semelhantes, pois cada um refaz, de acordo com sua relação com o tempo – o seu próprio campo de experiências e horizonte de expectativas –, suas próprias relações de acordo com um universo singular de símbolos, linguagens, saberes e memórias.

Atualmente, penso que vivenciamos um tempo de acirramento dos debates sobre questões políticas, éticas, ideológicas, sexuais e, especificamente, étnicas. É uma época de convulsão do tecido social que não acomoda mais silenciamentos. Se, por um lado, convivemos com o conflito latente, quase uma cisão social – o que poderia ser interpretado como algo negativo –, por outros percebemos que são inúmeras vozes, antes caladas, aflitas, que se pronunciam e se fazem ouvir, em um caleidoscópio de opiniões e certezas. Tais vozes, se muitas vezes nos parecem mais conservadoras do que a mídia mais conservadora, também revelam a necessidade de se pensar sobre o ensino de história.

E aqui, aqueles que se dedicam ao ensino de história talvez sofram desse dilema: qual realmente é a influência desse ensino na vida das pessoas? Pois me parece que muita responsabilidade é atribuída à História, e talvez isso venha da visão da história como “mestra da vida”. E acompanhamos, nos últimos tempos, como a legislação vem reforçando esse lado ao demandar do ensino de história ainda mais responsabilidades, como formar cidadãos. Como salientou o historiador Marc Ferro, “a imagem que nós

temos dos outros povos ou de nós mesmos é associada à história que nos foi contada quando éramos crianças”. Christian Laville, em seu instigante artigo *A guerra das narrativas, debates e ilusões em torno do ensino de história*, revela como essa disciplina escolar esteve sempre sob a atenção dos olhares governamentais como um baluarte da defesa da história que lhes interessa. Apesar das recentes atribuições de ser uma disciplina para formar cidadãos capazes de refletirem sobre as questões da sociedade, Laville afirma que o ensino de história “ainda é, muitas vezes, reduzido a uma narrativa fechada, destinada a moldar as consciências e a ditar as obrigações e os comportamentos para com a nação. Observou-se que, quando, em nosso mundo, há um debate público em torno do ensino da história, é essa narrativa que está quase sempre em jogo.” (LAVILLE, 1999: 135)

Laville, portanto, através de variados exemplos do ensino de história em diferentes países, chega à conclusão que talvez essa seja uma vã ilusão:

Tudo isso para dizer que é possível que todos esses esforços para controlar os conteúdos do ensino da história, bem como os debates que isso provoca, estejam alicerçados numa ilusão. Neste fim de século, é possível que a narrativa histórica não tenha mais tanto poder, que a família, o meio ao qual se pertence, circunstâncias marcantes no ambiente em que se vive, mas sobretudo os meios de comunicação, tenham muito mais influência. O que deveria nos levar a não perder de vista a função social geralmente declarada hoje a respeito do ensino da história: formar indivíduos autônomos e críticos e levá-los a desenvolver as capacidades intelectuais e afetivas adequadas, fazendo com que trabalhem com conteúdos históricos abertos e variados, e não com conteúdos fechados e determinados como ainda são com frequência as narrativas que provocam disputas. Senão, essas guerras de narrativas desencadeadas em todo o mundo vão acabar gerando somente perdedores, tanto no que diz respeito à identidade nacional quanto em relação à vida democrática. (LAVILLE, 1999: 137)

Seus exemplos mostram que, muitas vezes, um ensino de história voltado a uma ideologia particular do interesse de grupos dominantes não resulta, automaticamente, num comprometimento ideológico dos jovens, o que nos leva a reconsiderar o papel da escola, do ensino, das leis e dos livros didáticos, inclusive, que por muitos é tomado como o principal articulador e criador dos saberes dos indivíduos. Talvez seja a hora de olhar para outras instâncias da vida e a infinidade de eventos que formam a experiência singular de cada indivíduo.

Isso nos leva para fora dos muros da escola – e talvez esses muros não sejam tão rígidos quanto alguns pensavam, mas uma espécie de membrana viva e frágil –, força nossos olhares para os processos sociais – movimentos sociais, mídia, entretenimento,

artes, literatura, música, futebol, espaços religiosos, lugares profanos –, as dinâmicas e contradições que geram e são geridas por cada um de nós, individual e coletivamente, intencionalmente ou não.

Os assuntos polêmicos – e também aqueles que, saem do conforto de um suposto consenso para se transformar em uma polêmica –, as questões socialmente vivas, penetram os muros das escolas, são levadas por alunos, professores, funcionários. O ensino de história é tensionado e muitas vezes o professor se encontra “sozinho” nessa situação, ou pensa que não possui o arsenal teórico para debater o problema, pois não encontra apoio justamente no suporte didático que, não raramente, é o seu único porto seguro, o livro didático. Infelizmente, essa ainda é uma realidade para muitos professores no Brasil.

Entretanto, não considero que o professor esteja “sozinho”, e por isso o uso das aspas. Ele está com seus alunos, que em muitas ocasiões são os que trazem as polêmicas para a instituição escolar, ou que vivenciam tais polêmicas no cotidiano – e também no cotidiano escolar. As questões socialmente vivas trespassam os sujeitos e as instituições e podem se tornar um assunto sobre o qual alunos e professores construam um conhecimento, o professor como educador e educando.

A discussão sobre o racismo e a “democracia racial” brasileira se intensificou nos últimos dez anos, e por inúmeras razões, como a entrada em cena das cotas, a própria Lei 10.639/03, o uso de outras mídias para veicular e denunciar o racismo. No bojo desse debate, o ensino de história é tensionado em múltiplas frentes, como pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, de 2004.

Não obstante, a Lei 10.639/2003², aprovada no rol de significativas mudanças para se combater o racismo no Brasil, entre outros objetivos, trouxe à tona um novo problema para os docentes: como ensinar algo que não se sabe?

2 Lei 10639, de 9 de janeiro de 2003.

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da

O tema deste projeto exigiu um recorte mais apurado para responder à sua pergunta central: qual foi o impacto da lei supracitada na narrativa da história africana nos livros didáticos de História?

Para isso, pensamos numa análise que envolvesse um período de tempo suficiente, que se iniciasse antes da referida lei e terminasse no último PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), o de 2014.

O PNLD foi instituído pelo governo federal com o objetivo de distribuir gratuitamente livros didáticos para os alunos das escolas públicas e de controlar a qualidade desse material. Infelizmente, não raramente o livro didático é o único recurso de alunos e professores e, portanto, constitui-se em uma importante ferramenta na formação cultural e ideológica de ambos, apesar dos limites já discutidos. Não obstante, como destaca Circe Bittencourt, esse quadro não é novo:

O livro didático tem sido, desde o século XIX, o principal instrumento de trabalho de professores e alunos, sendo utilizado nas mais variadas salas de aula e condições pedagógicas, servindo como mediador entre a proposta oficial do poder e expressa nos próprios currículos e o conhecimento escolar ensinado pelo professor. (BITTENCOURT, 1997: 72-73.)

Neste projeto, voltamos a atenção para perceber as mudanças – e permanências – ocorridas no livro didático de História, visto como objeto cultural e fonte histórica. Para tal, não será permitido ignorar outra fonte fulcral, os editais do PNLD. Estes, como currículos, incorporam a Lei 10.639/2003 de diferentes maneiras, inclusive sofrendo radicais alterações em um período curto de tempo – três anos.

Os editais regulam, limitam e impõem seus referenciais, e será interessantíssimo avaliar se, no que concerne à História da África, em que medida e de que maneira os livros didáticos de História põem em perspectiva tais exigências.

Mesmo sem ser o objetivo central, o desenvolvimento deste projeto não poderá perder de vista dois fatores sobre o livro didático.

sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil”.

Como fonte histórica, o livro didático está inserido em um determinado contexto histórico – no qual foi produzido – e, portanto, estará sujeito às influências culturais e do saber histórico daquele tempo (LE GOFF, 1996).

Como um bem cultural, o livro didático é uma representação sobre o social e deve ser apreendido pelo conhecimento. Por meio da história cultural, será possível examinar como a realidade social foi construída e suas implicações na produção de um objeto cultural, o livro didático. A representação da História nos livros didáticos ecoa nas representações que os agentes sociais fazem de si mesmos e do mundo que os cerca.

Com esses pressupostos norteadores, é preciso destacar o contexto em que os livros e os seus produtores estão inseridos. Os livros didáticos são produzidos dentro de mercado editorial que vem se expandindo amplamente dentro de um contexto capitalista global no qual as editoras interferem significativamente nessa produção. Considerando que o crescimento dessa produção se dá dentro de um contexto no qual o Estado brasileiro atua poderosamente como o maior comprador de livro didático do mundo e, por isso mesmo, orienta, por meio de articulação com assessorias técnicas de universidades e centros de pesquisa, os editais que regulam a produção desses livros. É nesse contexto que tem aumentado a produção na área para atender, quase que exclusivamente, ao mercado educacional. Assim uma parte forte dessa política que é a produção e o consumo fabuloso desse produto parece que não é um grande problema, pois a indústria do livro está se locupletando. Esse material passa por diferentes critérios de seleção até chegar às escolas. Dessa seleção vários atores participam delas. Eles opinam sobre os conteúdos dos livros, são eles que auxiliam nas escolhas daqueles conteúdos que o MEC deve exigir na composição ou não do material didático, e não podemos perder de vista a importância dessa mediação. Esses assessores não são neutros, assim como nenhum ator desse que, de alguma maneira, faz esse sistema rodar.

Foi com tantos questionamentos e algumas poucas certezas que iniciei esta dissertação que, à medida que se construía, deixava de lado algumas questões à medida que novas surgiam.

Percebi que, nesse caminho, teria que trilhar apenas um, como disse Robert Frost. E aqui volto ao poema que abriu esta Introdução. Dois caminhos se apresentavam, e talvez eu tenha escolhido o menos viajado. Foi assim que deixei de

lado a análise sobre toda a História da África nos livros didáticos para me concentrar em um tema, o Imperialismo, que abarcava alguns pressupostos teóricos.

Mas por que analisar o imperialismo? A intenção era perceber as mudanças na narrativa, e os conteúdos que foram acrescentados após a Lei 10.639/2003, como reinos e impérios antigos, por mais que pudessem trazer uma perspectiva de análise interessante, eram novas narrativas, e não havia maneira de compará-las, a não ser pelo fato – quiçá importante! – de que entraram para a existência do saber histórico escolar (de uma maneira geral, já que muitos professores já realizavam trabalhos sobre essas “novas” temáticas mesmo antes de 2003).

Isso me levou à busca de uma África *sempre* presente no ensino de história. E onde seria possível encontrá-la? Essa pergunta me levou a escolher, talvez, o caminho menos trilhado, e embarcamos (e agora saio da primeira pessoa do singular, do relato da experiência individual, e passo para o plural, num processo conjunto de indagações com a minha orientadora), talvez num navio a vapor, para o final do século XIX, no contexto do imperialismo. Este, afinal, seria um tema no qual a África não poderia ficar ausente, não é mesmo? Sem imaginar que a resposta à essa pergunta seria um tanto quanto obscura – e sem imaginar que ali já se encontraria, bem escondida e subterrânea, o desfecho de um processo tortuoso –, iniciamos essa caminhada em busca de uma narrativa sobre a África.

E por que África? Por que não uma história afro-brasileira? Ou de temáticas que sejam, de alguma maneira, nacionais? Como veremos no capítulo 1, com a revisão bibliográfica, alguns estudos sobre a temática afro-brasileira já eram elaborados bem antes da Lei 10.639/2003. Aqui, podemos citar os eventos produzidos pela Fundação Carlos Chagas, sob os auspícios da Fundação Ford, em 1986. Naquele contexto, as motivações das pesquisadoras e dos pesquisadores estavam claramente assentadas nas lutas dos movimentos sociais, especialmente a dos movimentos negros. Estes sim colocavam em questão as representações sociais sobre os negros no Brasil, sobretudo, as transmitidas nas escolas públicas e privadas, não só no livro didático, mas também nos rituais pedagógicos – sem deixar de mencionar o currículo oculto. Vale, entretanto, ressaltar que, naquele momento, as questões da História da África não eram reivindicadas como conteúdo pedagógico tal como vai ocorrer a partir da Lei 10.639/03. Prevalcia um ideal de valorização de personagens históricas negras brasileiras que

quebrasse os estereótipos do negro escravizado ainda até hoje persistente (embora muito enfraquecido) nas representações sociais sobre a população afro-brasileira. Ainda que algumas conquistas na área tenham acontecido, como a instituição do dia de Zumbi dos Palmares, logo se percebeu que isso não resolvia os estereótipos, menos ainda o desconhecimento sobre as histórias africanas, ao contrário, se não sustentado por outros conteúdos e outras reflexões poderia se chegar a outras formas estereotipadas, ou mesmo à condução de uma história fundada nos grandes homens da história. Essa é a continuidade das lutas que desemboca na promulgação da lei. Sobre o contexto em torno dos embates políticos da lei, destacamos a dissertação de Ana Paula Lacerda Dornelles, “A tramitação da lei n. 10639/2003: a construção de uma política pública educacional no Brasil no Congresso Nacional e no Conselho Nacional de Educação”.

Um questionamento ainda me restava: o risco de admitir que a lei causaria mudanças no livro didático, numa visão que poderia retirar a força dessa história de lutas. Por isso já dissemos, dizemos agora, e discutiremos ao longo do trabalho, que tanto a lei quanto a mudança nos livros didáticos são resultados das ações de atores sociais que mudam no cotidiano, por meio de lutas e debates, as representações sociais produzidas coletivamente por diferentes grupos de interesse. Neste cenário, a História da África tomou uma proporção muito maior do que talvez pudesse tomar em outro país. O seu aparecimento é convocado – mas não somente – pelo presente, seus embates e dissensos, e está atrelado ao futuro, a um horizonte de expectativas no qual a desigualdade racial que ainda vigora não lá estará.

Assim, quais são as áfricas que importam nesse cenário? Decerto, tal resposta depende de integrarmos o sujeito a essa sentença. Importam pra quem? Diante de tamanhas indagações, estudar o ensino de história da África nos livros didáticos respondia a uma série de outros atores, e não apenas a mim mesmo.

Era chegado o momento de definir o que e como iríamos pesquisar.

A escolha do corpus documental

Em relação à análise dos livros didáticos, o primeiro passo foi levantar quais livros didáticos fariam parte da pesquisa, uma vez que este universo abrange, provavelmente, mais de 300 obras apenas para os anos finais do Ensino Fundamental. Um exemplo: no programa PNLD 2011, constavam no Guia do Livro Didático³ 16 coleções, totalizando 64 livros.

Primeiro, fizemos um recorte para estudar apenas os livros dos últimos quatro anos do Ensino Fundamental (6º a 9º ano). Estes são avaliados pelo MEC e os aprovados entram no Guia do Livro Didático, distribuído em todas as escolas públicas brasileiras. Este programa é repetido a cada três anos. Assim, o último PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) de 6º a 9º ano foi em 2014, o penúltimo em 2011, e assim por diante.

E qual é o motivo para a escolha dos livros destinados a esse segmento? De um lado, os livros de Ensino Médio sofrem uma influência significativa dos processos seletivos das universidades. Se, atualmente, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), com sua Matriz de Referência, tornou-se o principal currículo do Ensino Médio, há poucos anos, antes de 2008, os vestibulares dominavam esse cenário. Uma análise para essa faixa implicaria em uma análise dos editais e das exigências de cada processo seletivo, o que não constitui o foco deste projeto.

Na outra ponta do sistema educacional brasileiro (1º ao 5º ano), os livros de História estão centrados na experiência de vida do aluno, com temas relativos à individualidade: a história pessoal, da família, do lugar, da escola, da cidade, etc. Portanto, uma análise dos livros didáticos elaborados para os primeiros anos do Ensino Fundamental ficaria limitada no que concerne ao tema da História da África.

Diante desse quadro, concluiu-se que, levando-se em consideração o objeto principal deste projeto, os livros didáticos de 6º a 9º anos seriam um melhor objeto de estudo.

³ <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico>

Outro recorte seria necessário, dado o volume enorme de coleções aprovadas a cada três anos. O critério de escolha foi pensando de acordo com os objetivos do projeto, a saber, avaliar as *mudanças* nas temáticas de história africana após a aprovação da Lei 10.639.

Um ponto importante a se destacar é que muitas análises não levam em consideração em qual ano os livros foram *realmente* escritos, e não publicados. As obras do programa PNLD 2005, por exemplo, são vistas como uma produção posterior à promulgação da Lei 10.639/03. Entretanto, é preciso levar em conta que essas coleções chegam ao aluno no início de 2005, são escolhidas pelos professores em 2004, avaliadas no final de 2003 e inscritas no começo de 2003. E elas estão prontas para a inscrição após um exaustivo trabalho por parte do pessoal da iconografia, da cartografia e do setor que negocia direitos autorais, o que significa que os autores escreveram a obra em 2001 e 2002, caso tenha sido uma produção de dois anos.

Por fim, ainda há outro agravante, uma vez que as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* foi publicado pelo Conselho Nacional de Educação em março de 2004, ou seja, quando as obras do PNLD 2005 já estavam inscritas.

Dentre o grande universo de coleções do Ensino Fundamental II, chegou-se ao seguinte critério de seleção: buscar se havia uma coleção que tivesse comparecido a todos os programas desde 2002. O resultado foi ainda melhor, já que foram três coleções sempre reeditadas, a saber:

- História e vida integrada
- História em documento: imagem e texto
- Saber e fazer História

Dessas três coleções, duas eram de História Integrada e uma de História Temática. Assim, selecionamos as duas últimas, uma Integrada (Saber e fazer História) e outra Temática (História em documento: imagem e texto).

Como a escolha de nossa metodologia de pesquisa recaiu sobre a *análise textual qualitativa*, a principal será a análise qualitativa, que fornecerá os elementos para

análises a respeito da influência da lei 10.639 – e dos editais do PNLD – na produção de livros didáticos e elucidará de que maneira o conhecimento sobre a História da África está sendo colocado a disposição dos docentes e dos milhões de alunos das redes pública e privada.

O estudo bibliográfico centrar-se-á em dois pilares – a historiografia africana e a História da África – que servirão de base para a análise dos livros didáticos. Além disso, será necessário revisar as contribuições teóricas de vários autores que realizaram artigos, dissertações e teses a respeito das representações de temáticas africanas em livros didáticos. Conforme observou Gilberto Martins:

Trata-se, portanto, de um estudo para conhecer as contribuições científicas sobre o tema, tendo como objetivo recolher, selecionar, analisar e interpretar as contribuições teóricas existentes sobre o fenômeno pesquisado. (MARTINS, 2000, p. 28)

A análise qualitativa ajudará na compreensão das mudanças mais significativas nos livros didáticos. Pretende-se perceber se houve alterações nas abordagens da História da África e de que maneira isso se deu. E se novas histórias antes silenciadas foram incorporadas, compreender o motivo – há alguma relação com a Lei ou com as Diretrizes?

Outro método para saber se há mudanças significativas na produção de livros didáticos será avaliar se a história africana é vista como dependente da história europeia, sendo explicada e de fato existindo como um subproduto. Há uma história africana independente, desligada da historiografia ocidental, que ache um sentido para sua narrativa no próprio continente africano?

Por fim, temas que sabidamente sempre estiveram presentes nos livros didáticos – muitas vezes como um complemento da explicação de uma narrativa europeia, como o imperialismo – ainda são percebidos sob a ótica europeia? O imperialismo é compreendido como um fenômeno no qual apenas os europeus, por meio das principais potências do final do século XIX, foram agentes da história? O imperialismo ainda é resumido como um ato soberano dessas potências na famosa Conferência de Berlim? Qual o papel dos africanos nessa narrativa?

Estrutura da dissertação

A dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro, trazemos algumas ponderações em relação ao ensino de história, especialmente o ensino de história africana e suas dinâmicas com o contexto atual de tensões acerca da reescrita do passado, entre o dever de memória e o direito à história. Passamos por uma breve discussão acerca do que é ensino de história, do conceito de transposição didática à visão de campos epistemológicos distintos (História e Ensino de História), e também a respeito de conhecimento escolar, currículo e livros didáticos. Fechamos o capítulo com uma série de exemplos, retirados das duas coleções escolhidas, os quais cruzamos com alguns aspectos das Diretrizes Curriculares correlatas à Lei 10.639/03 para pensar sobre os tensionamentos aos quais os livros didáticos estão sujeitos e como criam estratégias diferenciadas, dada as suas especificidades, para se adequar a esses parâmetros.

No segundo capítulo, explicamos com mais detalhe o processo metodológico desenvolvido para a análise das coleções, a saber, a *análise textual qualitativa*. Em seguida, apresentamos as contribuições do historiador Reinhart Koselleck sobre o que é um conceito e sua ideia de temporalidade. Por fim, encerramos o capítulo buscando a genealogia do conceito de *civilização* a partir, principalmente, das obras de Jean Starobinski e Norbert Elias.

No terceiro capítulo encontra-se a análise dos livros didáticos no que se refere ao tema do Imperialismo. Primeiro, apresentamos um quadro geral das duas coleções escolhidas e algumas considerações, a partir dos guias PNLD, sobre o tratamento das questões afro-brasileiras e africanas. Em seguida, desenvolvemos uma discussão teórica acerca de uma visão tripartite do mundo – o civilizado (europeu), o outro civilizacional (asiático) e o selvagem (africano) – a partir das ideias de autores como Boaventura Sousa Santos, Edward Said e Stuart Hall. Depois entramos especificamente nos livros didáticos, mesclando a análise de textos e imagens com aportes da historiografia africana. Encerramos com a análise do clássico mapa do imperialismo, aprofundando a discussão sobre o que é um mapa.

Capítulo 1 – Ensino de História da África

*Como se dizia em Moscou,
o passado é imprevisível!
– Christian Laville⁴*

Se se dizia em Moscou, não é menos verdade que a imprevisibilidade do passado seja previsível para tantos lugares quantas memórias possíveis e passíveis de reconstrução. Não invocamos à toa o achado de Christian Laville para iniciarmos este capítulo; a intenção é tornar evidente, já agora, uma concepção de história e de ensino de história que contemple a completude da temporalidade histórica, não tomando o passado como acontecimento ou fato, mas como construção narrativa do presente, sendo este tensionado pelo passado e pelo futuro.

Essa noção de temporalidade será importante para o trabalho como um todo, no sentido de posicionarmos nosso objeto de pesquisa – e outros objetos que dialogam com ele – de maneira a analisarmos os componentes temporais que estão imbricados nele. Para tal, vamos nos valer das contribuições à semântica dos tempos históricos de Koselleck (2006), que formula duas categorias que dão suporte à sua compreensão de temporalidade: *campo de experiências* e *horizonte de expectativas*. Para ele,

“[...] experiência e expectativa são duas categorias adequadas para nos ocuparmos com o tempo histórico, pois elas entrelaçam passado e futuro. São adequadas também para se tentar descobrir o tempo histórico, pois, enriquecidas em seu conteúdo, elas dirigem as ações concretas no movimento social e político.” (KOSELLECK, 2006: 308)

Não são categorias antagônicas, mas complementares –no sentido de que “não há expectativa sem experiência”, e de que “não há experiência sem expectativa” (*ibidem*: 307) –, que são variáveis de acordo com cada contexto histórico⁵. São noções que repercutem na cadeia temporal, uma vez que uma mera expectativa não

⁴ LAVILLE, 1999: 133.

⁵ Para Koselleck, a percepção de aceleração do tempo é explicada pela modernidade e a vida em uma sociedade que tem uma preocupação maior com o futuro do que com o passado. Ele vincula essa mudança na semântica temporal com os conceitos de *progresso* e *revolução*, que teriam transformado a naturalização do encadeamento de eventos humanos. O progresso “descortina um futuro capaz de ultrapassar o espaço do tempo e da experiência tradicional, natural e prognosticável, o qual, por força de sua dinâmica, provoca por sua vez novos prognósticos, transnaturais e de longo prazo.” (KOSELLECK, 2006: 36) À medida que o *campo de experiências* encolhe e o *horizonte de expectativas* aumenta, tem-se a percepção de aceleração do tempo, como outros historiadores trabalharam, como Eric Hobsbawn e François Hartog, com seu conceito de *presentismo*.

concretizada é incorporada à experiência do sujeito, influenciando na elaboração de novas expectativas. Koselleck, em diálogo com as formulações dos pensadores dos *Annales* – de que o presente reconstrói o passado de acordo com suas inquietações – acrescentou que o presente também modifica o futuro, e que este é mais um componente do todo temporal, e que está no presente como *futuro passado* – não por acaso este binômio dá título ao seu livro –, articulado com o *campo de experiências*.

Queremos, com essa breve explanação⁶, deixar clara nossa perspectiva sobre o tempo e como trabalharemos com os objetos desta pesquisa. Não obstante, não podemos deixar de relacionar esta questão com algumas problemáticas do ensino de história, como as questões socialmente vivas, o dever de memória, o direito à história e os usos do passado. A pesquisa sobre algum tema histórico no livro didático implica em trabalhar com diferentes objetos de conhecimento – cada qual com sua temporalidade –, a saber, a história acadêmica, o ensino de história, o livro didático. Cada um deles está inserido em um campo simbólico peculiar – apesar dos entrecruzamentos evidentes (mas também ocultos) – que é pressionado e também exerce pressão.

Abordaremos, agora, essas e outras tensões que constituem a rede na qual o saber histórico escolar se encontra, e especificamente no que diz respeito à História da África. Mas o que seria o saber escolar? E qual o papel do livro didático nesse saber?

1.1. Saber histórico escolar

No Brasil, a década de 1980 teve extrema relevância em todo esse debate, pois nela ocorreram mudanças significativas em vários campos que informam o saber escolar e o livro didático. Para além das mudanças políticas, com o fim da ditadura e a superação da censura e da autocensura (GATTI JÚNIOR, 2004), destacamos a influência da teoria marxista na historiografia, e também no campo da educação, que no Brasil influenciou de maneira definitiva toda uma geração de professores, universitários ou do ensino básico. Livros didáticos de base marxista, entretanto, tiveram sua longevidade abreviada pela chegada da História Cultural, nos anos 80. No campo educacional, houve também uma “forte renovação didático-pedagógica incentivada pela penetração do construtivismo no país.” (GATTI JÚNIOR, 2004: 236)

⁶ Um pouco mais da teoria de Koselleck será aprofundada no capítulo 2.

No início dos anos 1990, uma série de importantes publicações na área reconfiguraram alguns preceitos, inclusive atingindo a base epistemológica do que se considerava por saber escolar. Em 1993, Circe Bittencourt defendeu sua tese, intitulada “Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar”, na qual propôs uma análise mais alargada do livro didático – um objeto cultural com múltiplas formas de abordagem, diferentes vozes e passível de variadas leituras –, e não como mero depositário de um saber superior e transmissor da ideologia dominante.

O debate em torno dessas questões – currículo, saber escolar, História das Disciplinas Escolares, etc. – cresceu enormemente a partir de então, e vamos nos valer das contribuições de alguns autores para situar a nossa pesquisa.

Galvão e Souza Júnior (2005) afirmaram que a História das Disciplinas Escolares tem se configurado como uma importante área de estudos por:

“fornecer um novo olhar para a escola do passado, permitindo perceber que a história da educação vai além da história dos ideários e dos discursos pedagógicos. Estudos nesse campo permitem, ainda, complexificar a noção de tempo, na medida em que o estudo das transformações de um saber que se torna escolar não obedece a uma linearidade lógica, mas resulta de uma série de injunções que assumem características específicas em cada espaço social e em cada época.” (GALVÃO; SOUZA JÚNIOR, 2005: 393)

Um dos principais expoentes desse campo é o gramático francês André Chervel, que analisou a história da gramática na França e ponderou que a escola não é apenas um local de reprodução ou transmissão do saber, e sim que as práticas escolares cotidianas têm o poder de reconfigurar esses saberes. Sua perspectiva, em alguns pontos, era conflituosa com a de Yves Chevallard, e opunha um debate que se tornou caloroso a partir de então.

Chevallard, matemático que analisou o contexto do ensino dessa disciplina na França, propõe alguns conceitos básicos que fundamentam sua teoria, como “transposição didática” e “noosfera”. A transposição seria um método de transformar o saber científico em saber ensinado, sendo que este é composto dos processos de:

- *descontemporalização*: o saber ensinado é exilado de sua origem e separado de sua produção histórica na esfera do saber sábio;
- *naturalização*: o saber ensinado possui o incontestável poder das "coisas naturais", no sentido de uma natureza dada, sobre a qual a escola agora espera sua jurisdição;
- *descontextualização*: existe algo invariante (significante) e algo variável no elemento do saber sábio correspondente ao elemento do saber ensinado e, nesse sentido, procede-se através de uma descontextualização dos significantes, seguida de uma recontextualização em um discurso diferente

(até aqui, trata-se de um processo comum e fácil de ser identificado). No entanto, nesse processo, há algo que permanece descontextualizado, já que não se identifica com o texto do saber, com a rede de problemáticas e de problemas no qual o elemento descontextualizado encontrava-se originalmente, modificando dessa forma seu emprego, ou seja, seu sentido original;

- *despersonalização*: o saber considerado em *statunascendi* está vinculado a seu produtor e se encarna nele. Ao ser compartilhado na academia, ocorre um certo grau de despersonalização comum ao processo de produção social do conhecimento, que é requisito para sua publicidade. Porém, esse processo é muito mais completo no momento do ensino, pois cumprirá uma função de reprodução e representação do saber sem estar submetido às mesmas exigências da produtividade.” (MARANDINO:2004: 97)

A noosfera seria o local de interação entre o saber escolar e a sociedade, na qual agem as pessoas que, de alguma forma, influenciam nas configurações e reconfigurações dessa transposição didática, como inspetores de ensino, pareceristas, autores de livros didáticos, formuladores de políticas públicas educacionais, etc. Esses agentes seriam responsáveis por administrar conflitos, pensar soluções, dialogar com a sociedade. Outra função da noosfera seria elaborar a transposição didática interna, termo equivalente à seleção cultural escolar, de Forquin, que consideraremos adiante. Veremos que há diferenças, pois para Chevallard essa seleção se daria por motivos didáticos, no momento de preparação dos programas educacionais, no qual alguns conteúdos seriam excluídos pela impossibilidade de didatização, ou a possibilidade de ser usado em sala de aula. Portanto, ele não considera as relações de poder na noosfera, algo essencial para o campo do ensino de história e para o nosso trabalho em particular.

Apesar de sua importância, Chevallard recebeu inúmeras críticas de outros estudiosos desse campo, vários deles de outros campos⁷. Seu processo de transposição didática parte do pressuposto de que o saber acadêmico é o referencial do saber escolar, e abre uma perspectiva pequena para o processo de criação do saber fora da academia.

Como dito, outro autor que se chocou com a teoria de Chevallard foi André Chervel, que problematizou a noção asséptica de noosfera, afirmando que a disciplina escolar encontrava-se tensionada por disputas políticas, noções ideológicas e hegemonias culturais (e seus embates). Chervel foi um dos pioneiros nos estudos da

⁷ Na sociologia da educação, temos BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996. Caillot defende que a teoria de Chevallard seria válida apenas para o campo da Matemática: Caillot, M., (1996). *La théorie de la transposition didactique est-elle transposable?* In: RAISKY, C., CAILLOT, M. *Au-delà des didactiques, le didactique*. Débats autour de concepts fédérateurs. Paris/Bruxelles: De Boeck & Larcier, p. 19-35. Em seu artigo, Martha Marandino (2004) discute esses e outros autores que elaboraram críticas a Chevallard.

história das disciplinas escolares, e para ele as disciplinas teriam uma lógica interna singular, com seus próprios objetivos, valores e costumes, sendo produzidas e reconfiguradas no ambiente escolar, nas práticas pedagógicas, e não meras simplificações do saber erudito. A escola, seus sujeitos, e também seus currículos, são os agentes da construção da disciplina escolar, e cabe ao historiador desse campo compreender tanto as “razões pedagógicas” quanto as “razões sociológicas” de se ensinar o que se ensina e como se ensina em cada contexto histórico.

Para Chervel, diferentemente de Chevallard, o sistema escolar – incluídos aí todos os seus agentes, como sublinhamos acima – tem o potencial criador que, segundo ele, não é reconhecido pela sociedade, quando deveria, pois “ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global.”⁸ (CHERVEL, 1990: 184)

Outra assertiva de Chervel que nos importa aqui é sua perspectiva de constituição da disciplina escolar, com múltiplos agentes envolvidos em diferentes esferas sociais, sujeita a instabilidades e pressões advindas de numerosos campos. Nesse sentido, podemos compreender as grandes transformações que o ensino de história vem passando nos últimos dez anos, destacando-se a Lei 10.639, de 2003, também nosso objeto de estudo, e também a Lei 11.645, de 10 de março de 2008, tornando obrigatório o ensino da história e cultura indígenas.

O primeiro artigo da Lei 10.639 afirma que o conteúdo programático incluirá o “estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.” Queremos, aqui, problematizar, com o nosso objeto de pesquisa, alguns conceitos de

⁸ Não obstante, achamos necessário relativizar a importância e a influência do sistema escolar. Primeiro, porque sua importância é dependente da consideração social pela escola, variável de acordo com cada contexto histórico. Segundo, há uma diversidade enorme de sistemas escolares, em tempos e lugares variados. Por fim, é importante observar que, mesmo hoje, no Brasil, talvez não seja ideal se falar de sistema escolar, mas talvez de sistemas escolares. De qual região falamos? De qual escola? Dos grandes centros urbanos, das cidades médias ou do meio rural? Escolas quilombolas? Indígenas? Do campo? Escolas particulares que atendem a elite? Escolas públicas da periferia? Além disso, o próprio artigo de Laville (1999) relativiza a influência do sistema escolar para “moldar” a cultura, algo que discutiremos mais adiante.

Chervel, como o de instituição escolar e, principalmente, o de sua finalidade. Ele afirma:

“A instituição escolar é, em cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura da qual alguns tentaram fazer um modelo. É aqui que intervém a oposição entre educação e instrução. O conjunto dessas finalidades consigna à escola sua função educativa. Uma parte somente entre elas obriga-a a dar instrução. Mas essa instrução está inteiramente integrada ao esquema educacional que governa o sistema escolar, ou o ramo estudado. As disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Sua função consiste em cada caso em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa.”(CHERVEL, 1990: 188)

Na letra da lei, encontramos os meios para se atingir um fim, que não se encontra explicitado, mas nem por isso é oculto. A força da lei veio justamente para garantir o seu objetivo, de eliminar o racismo e as desigualdades de base racial, construindo parâmetros para uma educação das relações étnico-raciais. Essa finalidade, portanto, e sua consecução, é repassada – ou consignada, nos termos de Chervel – para as instituições escolares por meio preferencialmente (mas não exclusivamente) das disciplinas de História, Artes e Literatura. A essas disciplinas escolares, mas fundamentalmente a História, dada a conjuntura política do país, foram impostas prescrições alterando a finalidade das mesmas e, portanto, seus conteúdos e a própria cultura escolar. Como destacou Dominique Juliá,

“As finalidades das disciplinas nunca são unívocas. Procedem, normalmente, de arquiteturas complexas, nas quais estratos sucessivos, que se sobrepuseram a partir de elementos contraditórios, se mesclam.” (JULIÁ, 2002: 51)

Dominique Juliá, com base nas premissas de Chervel, deu continuidade aos estudos sobre a história das disciplinas escolares, enfatizando que esta deveria ser apreendida pela relação entre três eixos formativos, a saber, as finalidades, os conteúdos e as apropriações. Não obstante, Juliá revela que “a dificuldade desses estudos reside em que se deve manter juntos todos os fios dessa história sem abandonar nenhum deles” (JULIÁ, 2002: 68), sendo que a documentação não se encontra igualmente disponível para os três eixos, com um acentuado declínio em relação às apropriações dos alunos conforme o pesquisador se desloca para o passado.

Com finalidades próprias, a escola passa a ser pensada de outra maneira. A “razão pedagógica” se sobrepõe à “razão sociológica” (FORQUIN, 1993). Forquin, em outro texto, observa que a escola não é apenas um local de socialização e de relações de poder, mas é também “o local por excelência nas sociedades modernas de gestão e de

transmissão de saberes e de símbolos.” (FORQUIN, 1992: 28) No excerto selecionado a seguir, Forquin sistematiza o seu conceito de “seleção cultural escolar”.

“Uma primeira evidência que se deve sublinhar é que se a conservação e a transmissão da herança cultural do passado constituem inegavelmente uma função essencial da educação em todas as sociedades (pois ninguém pode se subtrair ao imperativo da perpetuação do mundo humano e da continuidade das gerações), é preciso prontamente admitir também que esta reprodução se efetua ao preço de uma enorme perda ao mesmo tempo que de uma reinterpretação e de uma reavaliação contínuas daquilo que é conservado. Por uma espécie de necessidade funcional que é também uma necessidade vital, o trabalho da memória coletiva se compõe sempre e por toda parte de zonas de sombra e supõe mesmo uma indestrutível força de olvido, uma capacidade ativa de esquecimento.” (FORQUIN, 1992: 29)

A questão exposta nos é extremamente cara ao pensarmos no ensino de História da África – e, porque não, dos afrobrasileiros também. Se a função essencial da educação em todas as sociedades é a transmissão e conservação da herança cultural, podemos abusar da parodia para dizer que, inversamente, a função essencial da educação é o silenciamento e o esquecimento da herança cultural. A insidiosa questão que permanece é: o que conservar e o que esquecer? Por que conservar? Por que esquecer? Segundo quais interesses, intencionais ou não? Como adverte Forquin, essa seleção não é permanente, e passa por um processo contínuo de novas seleções, novas heranças e novos esquecimentos. A nova herança, no nosso caso, se corporificou no texto da Lei 10.639 e nas diretrizes correlatas, consequência direta da luta dos movimentos sociais, especificamente do movimento negro.

Essas ponderações nos levam a questionar alguns sentidos comuns a respeito de *matérias escolares e currículo*. Para somar aos autores já mencionados, trazemos as contribuições de Ivor Goodson (1990; 2007) que revelou que duas correntes de pensamento, a sociológica e a filosófica, informam sobre a constituição das matérias escolares. A sociológica se debruçaria em “examinar as matérias tanto dentro da escola quanto na nação em geral, como sistemas sociais sustentados por redes de comunicação, por recursos materiais e por ideologias.” (Musgrove apud Goodson, 1990: 230) A corrente filosófica, tida como a “visão oficial”, defenderia que o desenvolvimento do intelecto seria obtido por meio do desenvolvimento de campos do conhecimento específicos, a partir do qual as matérias escolares derivariam.

Para Goodson, o pesquisador deve se debruçar sobre a historicidade da constituição das matérias escolares, e cita o trabalho de Layton em relação às Ciências e

desenvolve sua pesquisa em torno da Geografia. Ambas, no século XIX, precederam as disciplinas acadêmicas. Goodson observa que:

“O modelo de Layton adverte contra uma explicação monolítica da matéria e das disciplinas. Parece que, longe de serem asserções intemporais de conteúdo intrinsecamente válido, as matérias e as disciplinas escolares estão em constante fluxo. Portanto, o estudo do conhecimento em nossa sociedade deveria ir além de um processo a-histórico de análise filosófica, em direção a uma investigação histórica detalhada dos motivos e das ações por trás da apresentação e da promoção das matérias e disciplinas.” (GOODSON, 1990: 236)

No artigo “Currículo, narrativa e o futuro social”, Goodson problematiza também a noção de currículo, criticando o modelo prescritivo e propondo, em diálogo com Zygmunt Bauman, a noção de currículo como identidade narrativa. É interessante fazer menção à sua observação sobre o desenvolvimento da matéria escolar Ciências, com a contribuição do trabalho de David Layton.

Reconstituindo historicamente, foi observado que as variações nas finalidades dessa matéria estiveram intrinsecamente relacionadas aos interesses de classes dirigentes. Ele dá o exemplo de que, quando foi adotado um currículo que relacionava as ciências com o mundo dos alunos e suas experiências, houve um enorme sucesso nas salas de aula. O detalhe se encontrava na diferença de classe, uma vez que essa metodologia de ensino havia sido proposta para atender a classe trabalhadora, o que repercutiu na distribuição de privilégios por meio do capital cultural. Logo esse sucesso foi combatido, as ciências desapareceram e surgiram, duas décadas depois, com uma roupagem mais leve, diferente da ciência das coisas comuns. Sobre os conflitos ideológicos e de classe e a constituição de uma matéria escolar, destacamos a seguinte observação de Goodson:

“Ao que parece, as disciplinas escolares tiveram que desenvolver uma forma aceitável para as “classes mais altas” da sociedade; sendo um mecanismo para a inclusão social, naturalmente não são recomendáveis para essas classes, cuja posição depende da exclusão social. Posteriormente, as disciplinas escolares tornaram-se não apenas “aceitas”, “estabelecidas”, “tradicionais”, inevitáveis, mas também, na sua forma acadêmica, mecanismos excludentes.” (GOODSON, 2007: 245)

Se concordamos com a contundente crítica ao currículo prescritivo e imobilizado, destacamos também que a escola não é um simples espaço de transmissão do currículo, mas, como vimos, um local de construção social do saber escolar. Essa visão pode levar a uma compreensão estendida de currículo, na qual ele

“[...] é entendido como o núcleo que corporifica o conjunto de todas as experiências cognitivas e afetivas vividas pelos estudantes no decorrer do

processo de educação escolar, o que significa entendê-lo como um espaço conflituoso e ativo de produção cultural. No currículo, confrontam-se diferentes culturas e linguagens, produzidas na escola e, sobretudo, em outras instâncias do social. Nesse sentido, a escola proporciona um espaço narrativo privilegiado para alguns enquanto produz ou reforça a desigualdade e a subordinação para outros.” (MEYER, 2003: 260)

Essa observação nos leva a compreender o livro didático como um objeto cultural extremamente escorregadio, com múltiplas tensões. Se, por um lado, é clara sua classificação como currículo, vemos que o livro didático, na concepção ampla de currículo de Meyer, também adentra a sala de aula: os livros didáticos serão instrumentos pedagógicos, manuseados de diferentes formas por professores e alunos, dialogando ou conflitando com saberes escolares e a própria instituição escolar.

1.2. O livro didático

Defendemos que uma comparação exata entre saber escolar e livro didático não nos parece contribuir para compreender as múltiplas faces deste último. Se problematizamos que as finalidades do saber escolar se diferenciam das acadêmicas, é o momento de propormos uma assertiva desafiadora ao compreender que as finalidades do livro didático também são outras, mesmo que partilhando de muitas do saber escolar.

Estamos, portanto, trabalhando com instâncias diferenciadas: a escola, como vimos, é um local social de construção do saber, de conflitos políticos, embates ideológicos, disputas por recursos. Por outro lado, o livro didático se insere em um contexto no qual é tensionado, como num jogo de cabo de guerra, pelo poder público e pelo poder financeiro privado.

Para Marco Antônio Silva (2014: 33), o livro didático também é portador de inúmeras faces, “formador e condutor de professores, material de apoio a estudantes, mercadoria da indústria editorial, instrumento para controle do currículo prescrito, ferramenta de grande influência no currículo real, portador de tradições, suporte veiculador de inovações.”

Como objeto cultural e mercadológico, possui suas limitações. O processo de compra dos livros pelo governo federal, por meio do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), tem um ciclo de renovação de três anos, o que indica que autores e editoras têm um prazo estipulado e restrito para reconfigurar, atualizar e se adequar às novas prescrições curriculares e às análises efetuadas e divulgadas no Guia do Livro

Didático que, fundamentalmente, servem como norteadoras das principais revisões às quais as obras são sujeitadas neste breve interstício.

Enquanto esse carrossel gira, as editoras têm inúmeras demandas a atender, e os autores variados leitores a agradar: alunos, professores e avaliadores – isso quando também não precisam passar pelo crivo de editores. Para um livro chegar às mãos dos professores, primeiro ele deve ser aprovado pela equipe designada pelo MEC, fator que tem influência significativa na escrita de autores e na censura de editores. Afinal, uma imagem mal colocada pode resultar na eliminação de uma coleção que pode chegar a custar meio milhão de reais.

Para os olhos de autores e editores, esses múltiplos leitores da coleção formam um mosaico que, não raro, revelam paradoxos quase insolúveis e questionamentos cautelosos. Para quem se escreve? É possível agradar leitores tão díspares quanto avaliadores e alunos? Qual linguagem adotar? Mesmo considerando que avaliadores e professores devem avaliar a adequação da linguagem para a idade, como uniformizar milhões de alunos brasileiros? São alunos do Acre ou de São Paulo? De centros urbanos ou de áreas rurais? Como bem sabemos, não podemos falar em uma língua portuguesa (no Brasil) universal, o que remete a outra questão: como formular essa linguagem sem cair em regionalismos? O peso da região Sudeste se faz valer não apenas nos lucros das editoras, mas também na origem das editoras e dos próprios autores dos livros didáticos, e tal distorção provavelmente será observável nos livros, na seleção de imagens, nos exemplos históricos, e até mesmo de uma narrativa da história do Brasil à paulista e à mineira, industrialização e mineração. Em depoimento para o livro de Décio Gatti Júnior, a autora de livros didáticos Joana Neves afirmou:

Eu acho que nós nos defrontamos com um problema que extrapola a questão didático-pedagógica e mesmo científica [...]. As editoras, as grandes livrarias e os grandes distribuidores de livros se concentram no Centro-Sul e monopolizam o mercado brasileiro. Isto faz com que estudantes de História ou mesmo de Geografia [...] lá do interior da Amazônia leiam os mesmos textos e vejam as mesmas ilustrações produzidas por alguém que tem, do Brasil, a visão a partir de São Paulo que, diga-se de passagem, é uma visão provinciana. Isto poderia gerar uma certa homogeneização e contribuir para ideia de uma identidade brasileira, etc. Mas, eu não acredito que você possa construir uma identidade nacional escamoteando as identidades locais e as identidades regionais. (Apud GATTI JÚNIOR, 2004: 206)

Em outro trecho, a mesma autora dá um exemplo curioso, de um livro regional da História de Mato Grosso, no qual foi escolhido o Pão de Açúcar, no Rio de Janeiro,

para demonstrar a passagem do tempo e a ação do homem sobre o espaço através de duas fotos, uma antiga e outra atual.

Outra incerteza que devemos considerar é que não sabemos qual a visão de autores e editores de livros didáticos a respeito do ensino de história, tal qual o problematizamos até agora. Se, mesmo em cursos de licenciatura em História, encontramos professores universitários que partilham do ideário de que o ensino é uma mera transposição didática, não seria surpreendente que isso fosse verdadeiro no campo editorial de livros escolares.

Selecionamos um trecho do depoimento do autor de livros didáticos Jobson Arruda (à época, também professor universitário) a respeito do seu cotidiano de trabalho nesse meio.

Faço conferências [...], oriento alunos [...], examino teses [...], avalio projetos de pesquisa aqui, no CNPq, na CAPES, em tudo quanto é lugar. [...] O resultado é o seguinte: o que tiver de novidade para ser incorporado, o que precisar ser incorporado, isso eu percebo imediatamente e dou uma visão disso com muita facilidade. [...] O meu problema muitas vezes é reduzi-la para compatibilizar com um nível de comunicação que ser torne inteligível para eles. [...] Veja, não é que eu trabalhe no livro didático, para o livro didático, eu trabalho em cima, você entendeu? O que é para o livro didático sai de cima para baixo. (Apud GATTI JÚNIOR, 2004: 122)

Depreende-se desse depoimento uma visão extremamente tradicional a respeito do ensino de história, uma clara hierarquia de conhecimentos, o acadêmico (“em cima”) e o escolar (“para baixo”). O autor é um mero facilitador, quase um tradutor, que deve adequar a linguagem para que aquele conhecimento erudito seja facilitado para alunos e, por que não, professores. Podemos quase resumir que seu trabalho seja o de tradutor e selecionador de conhecimentos acadêmicos possíveis de codificação. Ou, também, considere-se que há múltiplas (nem sempre confluentes) autorias.

Não coadunamos com essa visão, mas também devemos nos atentar para não cairmos na tentação da fetichização do livro didático, como nos alertou KazumiMunakata.

As leis do mercado reinam soberanas exatamente porque ocuparam o espaço deixado pelo vazio de política cultural e educacional. O professor perde a dignidade não porque as editoras têm lucro, mas porque faltam políticas que restituam dignidade ao professor. Se o professor torna-se prisioneiro do fetichismo da mercadoria do livro didático, sem condições de criticá-lo, e porque a qualificação desse professor deixou há muito de ser prioridade da política educacional, que chega a delegar às editoras e aos autores a realização de cursos de capacitação dos professores. Em suma, toda essa discussão sobre o lucro das editoras não passa de diversionismo. (MUNAKATA, 1997: 203).

Munakata explicita sua feroz crítica às políticas públicas que solenemente desprezam e desvalorizam a formação dos professores. Talvez não se trate de diversionismo, como pontua Munakata, ou não apenas disso. Talvez seja um círculo vicioso de legitimação desse tratamento desigual, tanto financeiro quanto social, entre professor e livro didático. Vivenciamos, nas últimas décadas, mas talvez com mais ênfase nos últimos 10-15 anos, uma queda na procura pelos cursos de licenciatura, com o fechamento dessas graduações em diversas faculdades particulares, revelando um crescente desinteresse pela profissão, indicativo de fatores como a queda no *status* social da profissão, as precárias condições dos docentes nas escolas e o arrocho salarial. No sentido inverso, o lucro das editoras cresceu exponencialmente, com a compra pelo governo de livros para todos os alunos de todos os anos por meio do PNLD, além da compra por meio de outros programas, como o PNBE, o PNBE Professor e o PNLD Regional. Nesse sentido, criam-se as justificativas para a legitimação de um gasto exorbitante com livros didáticos – calcula-se que 50% do mercado editorial venha dos livros didáticos, e já vemos editoras estrangeiras desembarcando no Brasil para também tentar conseguir sua generosa fatia desse bolo – com a aprofundamento do fosso da condição e da formação docentes, tornando real a sentença de Michael Apple de que “quanto pior o professor, melhor precisam ser os livros-texto”. (Apud GATTI JÚNIOR, 2004: 17)

Décio Gatti Júnior nos fornece uma interessante análise sobre esse duplo movimento inversamente proporcional, o livro didático e o professor.

A educação tipicamente liberal, igualitária e meritocrática, com função legitimadora das diferenças sociais e organizadora dos talentos, esteve, deste modo, longe de ser efetivada no processo de democratização da escola brasileira desde a década de 1960. Nesse sentido, seria melhor que se substituísse o termo democratização que, neste caso, tem significado enganoso para a análise do processo de expansão de vagas escolares no Brasil, pelo termo massificação que, aparentemente, representa melhor o processo vivenciado por milhares de crianças e jovens brasileiros no decorrer das décadas de 1960 a 1990. Em um contexto como esse é que se fez e criou o livro didático de História existente no final da década de 1990. [...] De fato, o livro didático e a política de distribuição executada pelos diversos governos serviram para camuflar um sem número de mazelas do sistema educacional brasileiro. (GATTI JÚNIOR, 2004: 196)

Em consonância com a assertiva de Munakata, Marco Antônio Silva definiu bem o contexto que presenciamos em torno do livro didático:

Vivemos um processo de fetichização dos livros didáticos por parte dos governos, da sociedade e da imprensa brasileira. Numa perspectiva racionalista técnica, credita-se ao livro didático um poder descomunal de

transformar o conteúdo das suas páginas em conhecimento verdadeiramente apreendido e aprendido nas escolas. Entretanto, se não devemos fetichizar o livro didático, não devemos também demonizá-lo, transferindo a esse instrumento didático/pedagógico a culpabilidade pela baixa qualidade da educação ou problemas de natureza política e social que tem suas raízes em outras instâncias. (SILVA, 2014: 32)

Não cabe aqui, entretanto, abordar e aprofundar toda a complexidade do livro didático, ou mesmo sua história⁹, mas apenas aquelas que têm mais relação e impacto no nosso objeto de pesquisa. Por isso, voltamos a insistir que os objetivos do livro didático também são específicos, e um dos principais é gerar lucro para editoras e autores. Esse fator restringe alterações profundas no livro, usos de novas imagens e citações, ou mesmo voos que pretendessem dar uma nova cara à coleção. As que já têm sucesso no mercado devem se manter no topo, investindo principalmente em projetos gráficos, novas diagramações e ilustrações. As críticas contidas no Guia do Livro Didático podem ser incorporadas, pontualmente, caso a caso, se possível não alterando a estrutura da coleção, o que geraria um custo enorme, financeiro para a editora e de tempo para os autores. Todos os trabalhadores envolvidos ainda têm que se preocupar com as publicações dos editais do PNLD, que nos últimos anos sofreram significativas modificações, passando de uma linha mais propositiva para uma mais prescritiva e mesmo proibitiva.

No bojo dessas mudanças, nos deparamos com a Lei 10.639/03¹⁰ e a publicação das Diretrizes curriculares correlatas, não apenas tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, mas também delimitando conteúdos, propondo finalidades e exigindo resultados, que serão avaliados pela equipe de pareceristas escolhida pelo MEC.

1.3. Guerras de narrativas

Se iniciamos o capítulo com um excerto de Christian Laville, achamos oportuno retomarmos suas considerações para adentrarmos o campo minado da guerra das narrativas em relação à história africana.

⁹ Sobre o tema, ver: Marco Antônio Silva (2012; 2014); Circe Bittencourt (1993; 1998; 2003); Alain Chopin (1992; 2002; 2004); Décio Gatti Júnior (2004); KazumiMunakata (1999; 2012); JörnRusen (2010); Júnia Sales Pereira e Lana Siman (2007).

¹⁰ A Lei 11645/08, que alterou a Lei 10.639/03 e incluiu o ensino de história e cultura indígena, não será abordada neste trabalho, apesar de sua importância.

Primeiro, gostaríamos de abusar do termo de Laville e estendê-lo para o plural: para o nosso intento, cremos que pensar em “guerras” é mais apropriado, já que podemos nos referir a múltiplas narrativas sobre África elaboradas em diferentes instâncias da vida social. Podemos pensar em uma guerra dentro do saber acadêmico, em outra no saber escolar, outras nas mídias, etc., e devemos considerá-las como campos fluídos, relacionados, imbricados, produzindo diferentes representações sobre África.

O projeto desta pesquisa começou com a seguinte pergunta: afinal, quais são as representações sobre a história africana que aparecem nos livros didáticos? Após um longo processo de pesquisa, leitura e diálogos, vemos que essa pergunta não pode ser formulada de maneira tão simples, ou pelo menos não de maneira isolada. O livro didático não pode responder *sozinho* a tal questionamento. O que ali encontramos também é o reflexo do que encontramos na academia, na escola e na mídia, enfim, na sociedade como um todo e suas redes informacionais.

O texto de KabengeleMunanga começa com uma simples, porém complexa, pergunta. O que é a África?

Para alguns, embora vivendo no século XX, a África é ainda um país indiferenciado e uniforme. Para os amadores de mapas geográficos, a África é essa coisa imensa e vaga, uma massa compacta no pé da Europa, um reservatório inesgotável de diversos minérios, de bananas, amendoim e outras culturas exóticas. [...] Os meios de comunicação de massas apresentam a África como se ela fosse apenas uma sequência de acidentes: guerras étnicas ou de secessão (Biafra, Katanga), histórias de diamantes, massacres de crianças. De vez em quando, laconicamente os telex falam de golpe de Estado, de fome, etc. (MUNANGA, 1993: 103)

E assim seu texto continua, procurando apresentar a visão de cada grupo sobre a África, entre eles turistas, intelectuais, negociantes e expertos da ONU.

E a África dos livros didáticos, qual seria? Ou não seria melhor dizer Áfricas? De quantas narrativas estamos falando? De quantas historiografias?

De acordo com Carlos Lopes (1995), a historiografia africana pode ser dividida em três correntes: a da Inferioridade Africana, a da Superioridade Africana e a Nova Escola de Estudos Africanos.

Uma das mais conhecidas citações sobre a África foi escrita pelo filósofo Friedrich Hegel, há cerca de duzentos anos.

A África não é uma parte histórica do mundo. Não tem movimentos, progressos a mostrar, movimentos históricos próprios dela. Quer isto dizer

que sua parte setentrional pertence ao mundo europeu ou asiático. Aquilo que entendemos precisamente pela África é o espírito a-histórico, o espírito não desenvolvido, ainda envolto em condições de natural e que deve ser aqui apresentado apenas como no limiar da história do mundo. (HEGEL, 1995: 174)

É preciso lembrar que as três correntes historiográficas podem coexistir, pois a própria historiografia não é linear. Um exemplo é que a visão hegeliana de que a África não tem história pode ser encontrada em trabalhos de historiadores da segunda metade do século XX, como o de Hugh Trevor-Hoper.

No caso do ensino de história, encontramos uma flexibilização ainda maior acerca desses marcos historiográficos. Não é raro encontramos, conforme os capítulos mudam, diferentes correntes teóricas, como o positivismo, o marxismo e a história cultural. Como veremos ao longo das análises que desenvolvidas, tais variações são encontradas e podem ser compreendidas à luz das tensões que envolvem o ensino de história da África no Brasil. Vamos de capítulos que não se modificaram e permanecem com uma visão de uma África subjuga e silenciada a outros que apresentam uma narrativa positivada, tal qual a segunda corrente historiográfica mencionada por Carlos Lopes.

Por fim, ainda queremos destacar que o ensino de história da África e afro-brasileira – e, portanto, todo o pessoal envolvido na produção do livro didático – encontra-se tensionado entre o dever de história e o dever de memória. Afinal, a Lei 10.639/03 e suas Diretrizes

Por fim, faz-se importante destacar uma questão que não pode passar em branco e que foi discutido pela pesquisadora Júnia Sales Pereira (2008; 2010; 2014), no qual reflete, em relação à Lei 10.639, sobre tensões identitárias, reconfigurações do passado, pressupostos teóricos e paradoxos logo após a edição da Lei. Tais reflexões envolvem todo o pessoal envolvido na produção do livro didático, que se veem num campo de tensões entre o dever de história e o dever de memória. Como reescrever a história da África com base na Nova Escola de Estudos Africanos se, por outro lado, há demandas por uma escrita positivada e, portanto, vinculada à corrente historiográfica da Superioridade Africana?

Tais reflexões trazem à tona a relação entre história e memória, e entre o presente e o passado. Nesse sentido, quais demandas – presentes na Lei 10.639 o no texto das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-*

Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – do presente pretendem reconfigurar o passado?

Se por um lado, então, a nova legislação referenda deslocamentos presentes de maneira dispersa no campo do ensino de história, da pesquisa e da formação docente – como a necessidade da valorização de temáticas sub-representadas, distorcidas ou abordadas de maneira equivocada ou, ainda, em razão da necessidade de rompimento com narrativas etnocêntricas –, por outro, dela também advêm alguns dilemas com os quais o ensino de história vem lidando também há certo tempo e que estão, nesse contexto, amplificados. Referimo-nos, por exemplo, à mitificação de personagens, ao privilégio de datas e eventos em detrimento da compreensão de processos históricos e suas transformações, ao ensino de conteúdos históricos com vistas à mobilização de consciências ou, ainda, ao atrelamento visceral do ensino de conteúdos históricos (este, o equívoco) à causa de políticas compensatórias. Note-se também os riscos já antecipáveis nesse momento da tentativa de encaminhamento de resoluções do que seriam reverberações sociais de memórias ressentidas por séculos. (PEREIRA, 2010: 171-172)

1.4. Revisão bibliográfica

A pesquisa a respeito das representações sobre os mais diversos temas em livros didáticos de História vem aumentando significativamente, sobretudo em temas marginalizados pela história tradicional. Como esse suporte pedagógico vem assimilando mudanças historiográficas, exigências curriculares, debates públicos?

Dois temas que se relacionam são a história africana e a história afro-brasileira. Estudos¹¹ nessa área já eram desenvolvidos muito antes da aprovação da Lei 10.639/03 – alguns antecedendo até mesmo a LDB (Lei de Diretrizes e Bases, de 1996) e a Constituição de 1988 –, mas após 2003 deu-se uma atenção maior ao tema em artigos, dissertações e teses de doutorado¹².

É possível encontrar um mosaico interessante nas pesquisas dessa área, de trabalho que focam em um único tema¹³; outros que procuram perceber uma visão mais

¹¹ TRIUMPHO, Vera Regina Santos. O negro no livro didático e a prática dos agentes de pastoral negros. Cadernos de Pesquisa. [online]. 1987, n.63, pp. 93-95.

¹² O historiador Anderson Ribeiro Oliva tem alguns interessantes trabalhos nessa área, como sua tese de doutorado – Lições sobre a África: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005), na qual analisa a forma como os livros didáticos de História produzidos a partir de 1995 utilizados nas escolas brasileiras, portuguesas, angolanas e cabo-verdianas representaram por meio de imagens e textos escritos os africanos, e qual o papel reservado à História da África em meio às temáticas e conteúdos abordados.

¹³ SILVA, José Alexandre da. Imagens da escravidão negra em livros didáticos. Anais do XI Encontro Regional da Associação Nacional de História – ANPUH/PR. O objetivo do trabalho de José Alexandre da Silva é refletir sobre as representações da escravidão em livros didáticos. Além de estar focado em um

geral, com variações também no número de coleções analisadas e no recorte temporal. Entendemos que isso faz parte do processo de formação de cada pesquisador, suas escolhas, leituras, diálogos, mas todas contribuem, à sua maneira, para a compreensão de uma questão extremamente delicada.

Outro trabalho¹⁴ é o das historiadoras Beatriz Conceição da Silva e Ivete Batista da Silva Almeida, que tinha como objetivo investigar como está sendo trabalhada a História e a Cultura Afro-Brasileira nos livros didáticos e nas escolas estaduais sob a ótica das Leis 10.639/03 e 11.645/08. A maior parte da investigação foi dedicada à análise de como esse conhecimento está sendo trabalhado nas escolas – três foram visitadas – pelos professores, por meio de entrevistas e questionários. Entretanto, apesar dos importantes resultados, o trabalho, no que concerne aos livros didáticos, limitou-se ao seguinte parágrafo:

“Atualmente nas escolas além de alguns livros didáticos, que chegamos a analisar em nossa pesquisa, alguns mais adaptados e outros menos adaptados, são utilizados outros mais, de abordagem tradicional, e absolutamente distante da ideia de formação de uma visão ampla da cultura africana e, quando tratam do assunto, esse vem de forma resumida e numa visão totalmente eurocêntrica.” (*ibidem*: 130)

Adiante, há a indicação da coleção “História: Sociedade e Cidadania” que, segundo elas, seria um excelente trabalho sobre a História e Cultura Afro-Brasileira, o que as leva à conclusão de “que não é por falta de material didático que este trabalho não é feito, mas sim por falta de interesse.” (*ibidem*: 131)

Entretanto, uma rápida análise do livro do 7º ano da referida coleção relega ao estudo da África 18 páginas de um total 260. Além disso, essas 18 páginas são divididas entre o Império do Mali e o Reino do Congo. Decerto, não me parece que se possa classificar esse trabalho de excelente ou que fuja de uma “visão totalmente eurocêntrica”, uma vez que usa de categorias europeias (império e reino) para determinar o que é relevante na História da África.

tema específico, seu trabalho é limitado pelo pequeno número de coleções avaliadas – oito – e pelo único recorte temporal, uma vez que todas as coleções avaliadas são do PNL 2008.

¹⁴ DA SILVA, Beatriz Conceição e ALMEIDA, Ivete Batista da Silva. Como é trabalhada a História da África nos livros didáticos sob a ótica da Lei 10639/03, no Ensino Fundamental a partir de 2003. Revista Fato&versões, n. 3, v. 2, 2010. p. 123-134.

Outro pesquisador que se dedica a essa área é o professor da UNB, Anderson Ribeiro Oliva. Atualmente, ele coordena o projeto de pesquisa “O ensino de história africana no Mundo Atlântico”¹⁵ que sucedeu o projeto “A África nos bancos escolares”¹⁶. Além disso, Anderson Oliva publicou dois livros e vários artigos, alguns inclusive especificamente sobre livros didáticos^{17,18,19,20,21}.

Seu esforço se concentra, portanto, em perceber e analisar as representações acerca da história dos africanos e da África em escolas, legislações escolares, livros didáticos, revistas²² e jornais, abrangendo da História Antiga aos tempos atuais. Além disso, não se limita apenas às representações produzidas recentemente²³.

Um interessante artigo²⁴ de Anderson Oliva analisa as representações em relação à história africana nas salas de aula de algumas escolas do Recôncavo Baiano e em 10 coleções didáticas, no qual ele consegue uma análise bem detalhada e suas conclusões, apesar de um lado otimista, revelam uma realidade assustadora:

Se continuarmos a reproduzir essas leituras distorcidas, é muito provável que o imaginário de nossas futuras gerações sobre a África não sofra modificações significativas. Neste caso, o papel das escolas e dos manuais escolares é de fundamental importância. Apesar de encontrarmos leituras e

¹⁵ Esta pesquisa investiga como a História da África é abordada nos manuais escolares e nas salas de aula dos países da CPLP (Comunidade de Países de Língua Portuguesa), principalmente Brasil, Angola e Moçambique. A pesquisa também envolve um olhar atento às legislações escolares e às representações elaboradas pelo imaginário ocidental sobre os africanos e a História da África que se relacionam com o ambiente escolar.

¹⁶ Este projeto teve como objeto principal a análise das construções imaginárias acerca da história africana e da África por parte de estudantes e professores dos anos finais do Ensino Fundamental no Recôncavo Baiano.

¹⁷ OLIVA, Anderson Ribeiro . Olhares sobre a África. Abordagens da história contemporânea da África nos livros didáticos brasileiros.. História Revista (UFG. Impresso), v. 14, p. 17-35, 2009.

¹⁸ OLIVA, Anderson Ribeiro . Lições sobre a África: Abordagens da história africana nos livros didáticos brasileiros. Revista de História (USP), v. 161, p. 213-244, 2009.

¹⁹ OLIVA, Anderson Ribeiro . O que as lições de história ensinam sobre a África? Reflexões acerca das representações da história da África e dos africanos nos manuais escolares brasileiros e portugueses. Revista Solta a Voz, v. 20, p. 214-231, 2009.

²⁰ OLIVA, Anderson Ribeiro . Uma história esquecida. A abordagem da África Antiga nos manuais escolares de História: estudos de caso no Brasil e em Portugal (1990-2005). Em Tempo de Histórias, v. 12, p. 184-200, 2008.

²¹ OLIVA, Anderson Ribeiro . A História da África nos Bancos Escolares: Representações e imprecisões na literatura didática. Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 322-358, 2003.

²² Notícias sobre a África: representações do continente africano na revista VEJA (1991-2006). Afro-Asia (UFBA. Impresso), v. 38, p. 141-178, 2008.

²³ OLIVA, Anderson Ribeiro . Os africanos no imaginário medieval. Notícias sobre a África entre os séculos VII e XVI. In: José Rivair Macedo. (Org.). Viajando pela África com Ibn Batuta. 1 ed. Porto Alegre: Vidrágua, 2010, v. 1, p. 15-28.

²⁴ OLIVA, Anderson Ribeiro. O espelho africano em pedaços: diálogos entre as representações da África no imaginário escolar e os livros didáticos de história, um estudo de caso no Recôncavo Baiano. In: *Recôncavos*, Revista do Centro de Artes, Humanidades e Letras da UFRB, v. 1, p. 1-18, 2007.

interpretações equilibradas e positivas acerca dos africanos, na legislação escolar, em experiências nas salas de aula e em alguns dos livros didáticos, a tendência majoritária é a de reproduzir as imagens dos africanos escravizados, brutalizados ou massacrados pela fome e conflitos, marcadas sempre pela ausência de uma crítica ou reflexão histórica mais pontual. Se não mudarmos os textos explicativos acerca da História da África, tal quadro dificilmente poderá ser redesenhado, e, nosso espelho africano, continuará em pedaços. (OLIVA, 2007: 18)

Outro interessante trabalho²⁵ é o de revisão da literatura em relação à veiculação do racismo em livros didáticos. O levantamento de dados é preciso e chega à seguinte conclusão:

A produção brasileira de pesquisas sobre livros didáticos em geral (Freitag et al., 1989; Munakata, 1997), e sobre racismo em livros didáticos, em especial, é reduzida e incipiente (Negrão, 1987; Pinto, 1987a, 1992; Silva, 2002). Com efeito, uma revisão da base de dados da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação) sobre teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação a ela filiados, no período 1981-1998, revelou a presença de 114 títulos sobre o tema do livro didático, quatro dos quais relacionados ao racismo (estereótipo, preconceito ou discriminação), para um total de mais de 8 mil títulos de teses e dissertações estocadas em sua base de dados. (*ibidem*: 127)

Nessa mesma linha, destacam-se outros trabalhos^{26,27} que enfocam temas que se relacionam diretamente à história brasileira.

Outro pesquisador que se dedica ao tema é o professor Paulo Vinicius Baptista da Silva, que coordena atualmente o projeto de pesquisa “Discurso e relações raciais em livros didáticos” e, em outros trabalhos, trabalha com o silêncio como estratégia ideológica relacionada ao modo de operação denominado dissimulação.

Outro pesquisador que se dedica a investigar o ensino de história afro-brasileira com enfoque nos livros didáticos é Luciano Roza, que em sua dissertação, intitulada “*Entre sons e silêncios: apropriações da música no livro didático no ensino de história afro-brasileira*” (2009), problematizou o uso da música como documento histórico e recurso didático para o ensino da história afro-brasileira. Já em sua tese – “*A história afro-brasileira pós-abolição em livros didáticos*” (2014) – alargou seu escopo teórico e analítico, e investigou justamente um período que, tradicionalmente, era esquecido para

²⁵ ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 125-146, jan./jun. 2003.

²⁶ NASCIMENTO, Paulo de Oliveira. “Escravos” ou “escravizados”? identificações do negro em livros didáticos de História. Campina Grande, ISSN 2179-6769, REALIZE Editora, 2010.

²⁷ A obrigatoriedade ou a necessidade da Lei 10639/03? Um olhar sobre alguns livros didáticos. Campina Grande, ISSN 2179-6769, REALIZE Editora, 2010.

se falar do racismo, uma vez que a abordagem sobre o negro no Brasil recaía constantemente na temática da escravidão. Suas conclusões servem de alento:

A análise empreendida [...] aponta para a superação do “lugar encapsulado”, que associava e remetia a experiência afro-brasileira exclusivamente à condição do escravismo. É possível dizer que os limites que apontavam os poucos trabalhos que se dedicavam a investigar a relação entre o pós-abolição e a história escolar, ao analisarmos parte da produção didática em circulação posteriormente a Lei 10.639/03, nos parece que estão sendo superados. A visibilidade dispensada ao protagonismo negro no período posterior ao fim da escravidão é perceptível, em graus diversos, em todas as coleções analisadas. Contudo, é importante ponderar acerca dos lugares na “ordem dos livros” reservados ao tema em questão. Neste sentido, notamos dois movimentos. Um é a abordagem do pós-emancipação imerso em unidades e capítulos que tratam de conjunturas políticas, sociais, culturais e econômicas da História nacional ou mundial de forma bastante ampla. À exceção de um capítulo presente em apenas uma coleção, não há capítulos ou unidades dedicados separadamente a História da África ou dos africanos no Brasil, em que o pós-abolição é abordado. Isso demonstra que se trata de um tema que tem sido abordado em associação a contextos históricos mais amplos. Outro aspecto a ser observado é que, a despeito da inclusão da história afro-brasileira no pós-emancipação, a organização curricular baseada em pressupostos etnocêntricos, para a chamada História Geral, e em parâmetros de uma narrativa nacional, para a História do Brasil, mesmo com inclusão de conteúdos do pós-abolição, não sofreu alterações. (ROZA, 2014: 233)

1.5. Exemplos das tensões entre as Diretrizes e os livros didáticos

Diante de nosso escopo teórico, mas principalmente empírico, enfrentamos o dilema de tentar perceber o que mudou nos livros didáticos em relação à História da África, mesmo diante das considerações já feitas sobre os limites e possibilidades de transformações radicais. Esse dilema se tornava mais profundo à medida que, durante o processo de pesquisa, delimitamos o nosso objeto a uma temática específica, o Imperialismo.

Como destacamos, essa opção se justificou por ser um caminho oculto, de desvelar o que já se encontrava revelado, pois um tema onipresente nas aulas e nos livros de história. Como uma temática antiga, o que mudaria diante do contexto pós-lei?

Não obstante, à medida que mergulhamos no *corpus documental*, percebemos outras mudanças, talvez aquelas mais aparentes, e apresentaremos adiante alguns exemplos das adequações que editoras e autoras fizeram para atender às demandas das Diretrizes.

Selma Pantoja discute outro importante ponto nesse debate: a introdução do estudo da História da África seria de uma história geral ou apenas aquela relativa à História do Brasil? Porém, penso que essa pergunta pode nos trazer outra reflexão: qual seria a História da África relacionada à História do Brasil? Sobre esse debate, Júnia Pereira o caracterizou da seguinte maneira:

Outros se interrogam sobre a priorização a ser realizada inclusive quando o assunto for História da África – haveremos de estudar o Egito, por exemplo, a despeito de sua pequena relevância para a compreensão da África “da diáspora”? E o islamismo, tão presente, por exemplo, nas comunidades da diáspora, como será contemplado no ensino de história das culturas afro-brasileiras? (PEREIRA, 2010: 175)

Assim, compartilhamos dessas inquietudes: qual a África que interessa ao Brasil? Qual a África que atende à demanda por uma educação das relações étnico-raciais e de combate ao racismo? Até onde vai essa história? Como colocar um ponto inicial nela? Ou um ponto final? Afinal, qual a relação, atualmente, entre África e Brasil?

Selma Pantoja defende a ideia de que o ensino de História da África deve ser feito globalmente, e não fragmentando e aproveitando apenas as parcelas de espaço-tempo que sejam percebidos como diretamente relacionados à História do Brasil. Para ela, “um conhecimento da África em porções alimentará um imaginário especulativo de uma terra longínqua, com risco de mantermos uma visão do continente tão distante como os polos.” (PANTOJA, 2004: 18)

A relação entre História da África e afro-brasileira fica ainda mais clara com a reflexão da historiadora Martha Queiroz:

Quero, aqui, dar meu testemunho dos ganhos estudar África nas escolas. Nasci no nordeste brasileiro, onde a maioria da população é de origem africana. Na minha escola, assim como em quase todas as outras, o continente africano só era citado como exemplo de primitivismo, violência, miséria, incivilidade. O pior de tudo é que tais referências eram livremente verbalizadas com um olhar sarcástico na minha direção e na dos demais irmãos e irmãs negros na sala. Que situação!!! Naquele momento, ser visto como um elo com a África era horrível. Pois, sabíamos, todos, que aqueles adjetivos pejorativos atribuídos ao continente africanos eram também dirigidos a nós. (QUEIROZ, 2004: 88)

Na coleção “Saber e fazer História”, livro do 6º ano, elencamos uma alteração que, para muitos, pode parecer pequena. No entanto, esse exemplo demonstra a força das demandas do presente na reconstrução do passado. A problemática do Egito Antigo já há muito inquieta não apenas os historiadores, mas também aqueles que se preocuparam em pensar sobre a epistemologia do conhecimento.

Observemos agora a montagem da abertura do capítulo 5. Na figura 1, apresentamos a foto da edição antiga, e na figura 2 a da edição de 2014.

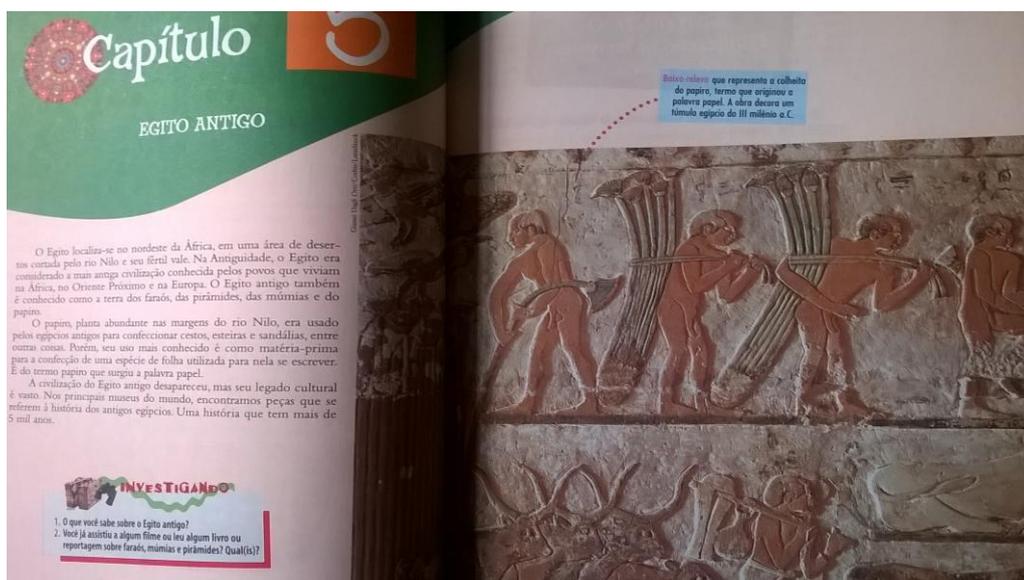


Figura 1 Coleção “Saber e fazer História”, 6º ano, 2009:

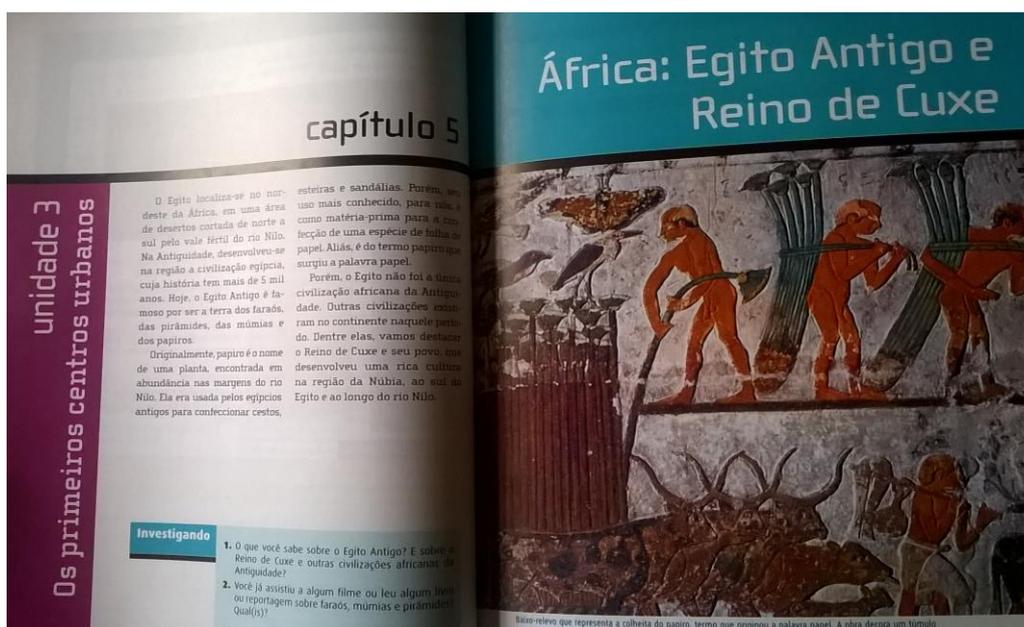


Figura 2 Coleção “Saber e fazer História”, 6º ano, 2014: 78-9

O texto de abertura do capítulo também foi modificado para se adequar ao novo conteúdo – o Reino de Cuxe –, também denominado de civilização tal qual o Egito Antigo. Na página 78 da edição de 2014, lê-se:

“Porém, o Egito não foi a única civilização africana da Antiguidade. Outras civilizações existiram no continente naquele período. Dentre elas, vamos destacar o Reino de Cuxe e seu povo, que desenvolveu uma rica cultura na região da Núbia, ao sul do Egito e ao longo do rio Nilo.”

Podemos destacar não apenas a inserção do Reino de Cuxe, mas também o tratamento dispensado à África, que agora tem civilizações africanas. Essa demanda não se encontra apenas nas exigências da lei, mas também é parte de um movimento de renovação historiográfica, como afirmou Carlos Lopes (1994). A positivação da história africana se daria pela comprovação de feitos tão grandiosos quanto os de europeus, mostrando que na África também houve grandes civilizações, como as romana e grega, escrita, cidades, arte, comércio, etc.

O senegalês Cheikh Anta Diop, no contexto das independências dos países africanos, escreveu sua tese de doutorado sobre o Antigo Egito contestando e criticando a visão tradicional sobre um Egito branco e mediterrânico. Não por acaso, sua tese foi recusada, mas deu origem à sua grande obra, *Nações Negras e Cultura*. Mais tarde, participou da elaboração da coleção História Geral da África, e escreveu, no segundo volume, o capítulo “Origem dos antigos egípcios”, onde discute a “raça dos antigos egípcios” (DIOP, 2010).

O texto das Diretrizes indica que, “em História da África”, “serão abordados temas relativos [...] aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade.” (BRASIL, 2004: 21-2)

Portanto, vemos que autores e editores procuraram, mesmo que com pequenas modificações, atender aos debates em torno dessa temática.

Sobre o eurocentrismo na narrativa, também podemos destacar alguns exemplos. Na coleção “Saber e fazer História” (7º ano, 2014: 13), retiramos o seguinte trecho do capítulo que trata da formação dos Estados nacionais europeus, e especificamente de Portugal.

Portugal está localizado na península Ibérica, habitada por vários povos durante a Idade Média. Nos séculos V e VI, romanos e germanos que viviam ali se converteram ao cristianismo. No século VIII, quase toda a região foi conquistada por muçulmanos vindos do norte da África. Eles eram seguidores do islamismo, religião monoteísta fundada por Maomé no século VII. O islamismo promoveu a unificação dos árabes. A ocupação muçulmana na península Ibérica durou mais de 700 anos.

Não queremos nos ater a precisões historiográficas, como: o islamismo realmente promoveu a unificação dos árabes? Talvez tal assertiva não seja verdadeira passados mais de mil anos. O interessante é perceber a escolha das palavras para se referir a processos semelhantes. Romanos e germanos realmente se converteram ao cristianismo? Todos? A qual custo? Pacificamente? Em dois séculos (“séculos V e VI”), todos viraram cristãos. Mas, por outro lado, com uma presença muçulmana de oito séculos, não se pode dizer o mesmo? Ao se tratar do “outro”, fala-se em “conquista”, e não conversão religiosa. Muçulmanos conquistaram e ocuparam a península Ibérica; não se pode dizer o mesmo dos romanos? Ou dos visigodos?

Enfim, vemos uma clara distinção quando as representações recaem sobre os “outros”, que geralmente são identificados como o “outro civilizacional” – muçulmanos e asiáticos – ou o “selvagem” – indígenas da América e da África. Há uma demarcação intensa que, como veremos mais aprofundadamente no capítulo 3, foi construída posteriormente, não apenas no mundo real, com a formação das fronteiras europeias, mas principalmente com uma delimitação imaginária – a ideia de Europa.

Todavia, sejamos cautelosos, e até mesmo solidários com o livro didático, visto que o colonialismo e o eurocentrismo, como formas de produção e reiteração do conhecimento, não são exclusivas de produções didáticas. Pelo contrário, nelas talvez possamos vislumbrar um ideário compartilhado pela sociedade, e isso não será menos verdadeiro no caso da História da África.

Voltemos às escolhas das palavras, e para tal continuamos com a leitura da coleção supracitada. Logo adiante, na página 21, lê-se:

A costa oriental da África, banhada pelo oceano Índico, estava ligada comercial e culturalmente aos árabes, indianos e chineses. O islamismo era a religião adotada por muitos povos que viviam ali, como os falantes do *suaili*, língua que utiliza diversas palavras do árabe.

Na África, muitos povos adotaram o islamismo; na Europa, não.

Nessa parte que trata da expansão portuguesa, podemos notar também que a nova edição, quando comparada à antiga, foi estendida. Subtítulos foram criados, dentre

os quais destacamos “Os portugueses na África”, com dois mapas, uma imagem e um texto de Charles Boxer.

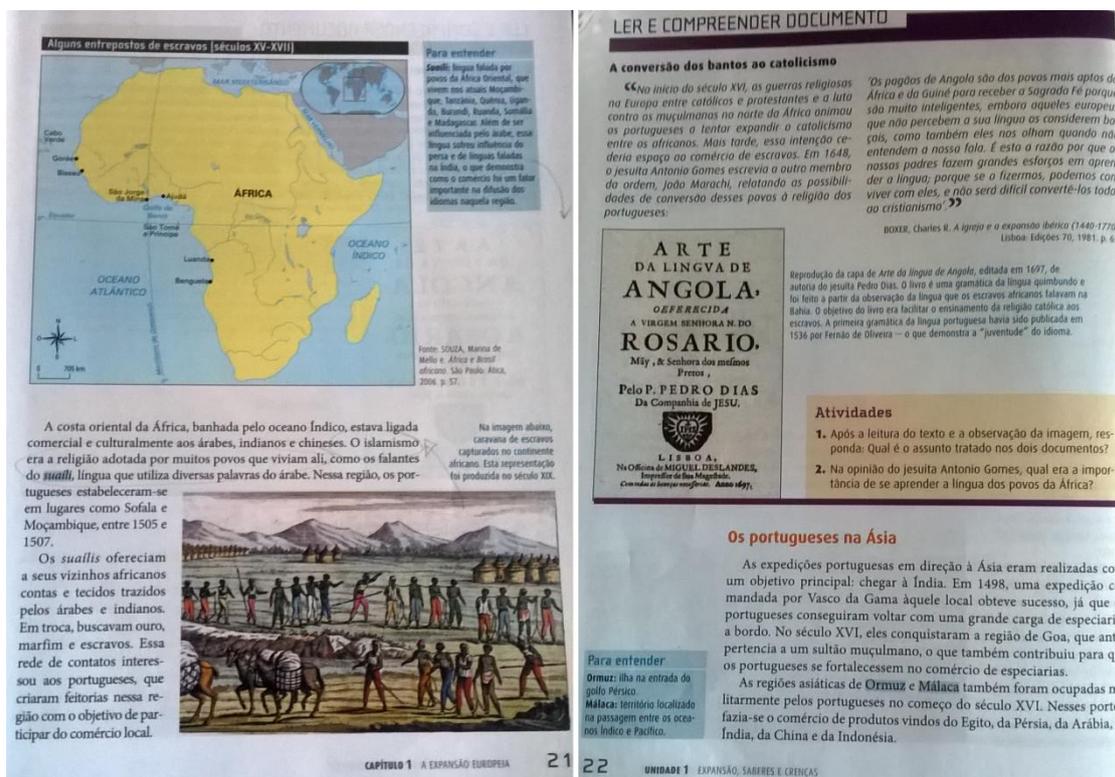


Figura 3 Coleção “Saber e fazer História”, 7º ano, 2014: 21-2

O mapa da página 21, à esquerda, já existia na edição antiga. Porém, o mapa da direita é novo, e sua fonte é o livro da historiadora Marina de Mello e Souza, *África e Brasil africano*, de 2006. Um enorme espaço é usado apenas para destacar seis pontos de “entrepostos de escravos”. O resto do gigantesco território africano é deixado em branco (exceção para as linhas representando alguns rios), um espaço que poderia ser aproveitado para demarcar as rotas comerciais, de escravizados inclusive, mas também das sociedades que ali viviam, ou pelo menos das que tinham relação direta com tais entrepostos.

Mas queremos destacar também as mudanças elaboradas para a nova edição. Não propusemos analisar a narrativa sobre a África em todos os seus comparecimentos, mas é interessante, pelo menos, perceber o acréscimo de tais narrativas. Alunos e professores, ao manusearem essa coleção, agora entrarão em contato com mais um mapa da África, uma ilustração (infelizmente, ela não é trabalhada como uma fonte histórica, ou mesmo explorada), e diversos nomes que podem começar a se tornar

familiares, como Costa do Ouro, Costa da Mina, Luanda, Ajudá, Benguela, tal como nos familiarizamos com nomes de lugares da Europa.

Abaixo, podemos ver outro mapa da edição nova que não existia.

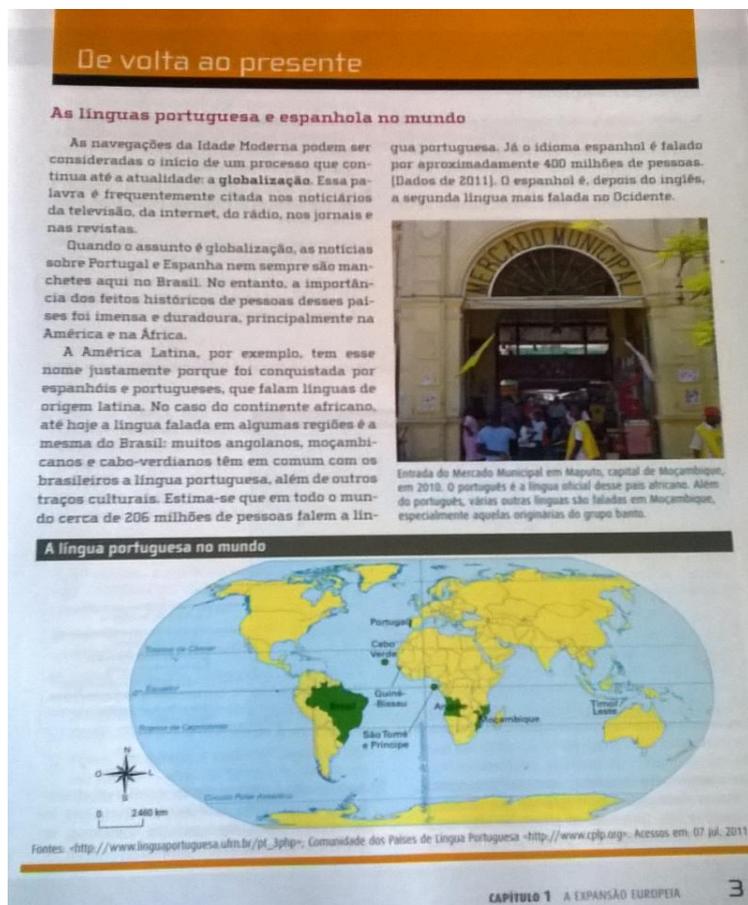


Figura 4: Coleção “Saber e fazer História”, 7º ano, 2014: 31

Este é mais um exemplo que talvez demonstre a influência não apenas da Lei 10.639, mas de todo o contexto de debates que dos últimos 12 anos – debates, é claro, que já existiam, mas que se intensificaram. O texto que acompanha o mapa aborda a difusão das línguas espanhola e portuguesa por causa do processo histórico de expansão, conquista e colonização. Sobre a África, o texto afirma que “no continente africano, até hoje a língua falada em algumas regiões é a mesma do Brasil: muitos angolanos, moçambicanos e cabo-verdianos têm em comum com os brasileiros a língua portuguesa, além de outros traços culturais. Estima-se que em todo o mundo cerca de 206 milhões de pessoas falem a língua portuguesa.” (p. 31)

O texto procura estabelecer uma relação cultural Brasil-África, algo que discutimos anteriormente. Afinal, no contexto brasileiro, que Áfricas queremos invocar?

E mais subterrâneo: que Áfricas queremos invocar tendo em vista as finalidades atribuídas ao ensino de história para uma reeducação étnico-racial?

Então, talvez seja mais importante destacarmos que, para responder a essas questões, o livro fale de “traços culturais” comuns a brasileiros e africanos (e ainda especifique suas nacionalidades), do que enxergamos a falta de um tratamento sobre as línguas faladas nesses países da África, de línguas oficiais e das inúmeras línguas faladas atualmente, e em como moçambicanos ou angolanos são bilíngues “naturalmente” – e porque não explicar esse processo histórico que culminou nessa realidade atual –, algo estranho a brasileiros.

A edição de 2014 trouxe várias mudanças no sumário e na organização dos conteúdos. No livro do 7º ano (5ª edição, 2009), o estudo da escravidão vinha antes do capítulo “Povos da África”. Na edição 2014, o estudo da escravidão é deslocado para a última unidade, que trata da formação colonial brasileira.



Figura 5: Coleção “Saber e fazer História”, 7º ano, 2009: 158-9



Figura 6: Coleção “Saber e fazer História”, 7º ano, 2014: 106-7

Pelas imagens, é possível perceber que a diagramação permaneceu com a mesma estrutura, e apesar da foto ter sido alterada, ela tem como referência os *massai*, e a legenda é praticamente a mesma. Sobre o texto de abertura, vamos fazer algumas observações.

Em ambas edições, ele se inicia com “As civilizações negras que se desenvolveram ao sul do deserto do Saara...”, o que vemos como uma vinculação à tentativa de posituação da história africana, identificada muitas vezes com a segunda corrente historiográfica, conforme a classificação de Carlos Lopes. Não são apenas europeus que possuem civilizações; não são asiáticos que possuem *outras* civilizações; e não estamos falando de civilizações egípcias. São civilizações *negras*. E foram justamente essas que “mais contato tiveram com a América desde o período colonial”. E o texto continua: “Boa parte de nossa atual herança cultural veio com os africanos escravizados, forçados a atravessar o Atlântico para trabalhar no Brasil, a partir do século XVI. Esse processo histórico fez do Brasil o maior país negro fora da África.”

É possível perceber a relação direta com o texto das Diretrizes, como: “Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil.” (2004: 21)

O texto didático traz essa relação direta entre Brasil e África, e não deixa salientar que essa relação se deu por meio do tráfico atlântico e que é, portanto, também uma questão de cor da pele. A sequência é direta: são “civilizações negras”, “africanos escravizados”, e o Brasil como o “maior país negro fora da África”.

É aqui que as tensões envoltas no ensino de história e cultura afro-brasileira e africana emergem, e retornamos com a questão levantada por Júnia Sales: que áfricas são convocadas nesse cenário? Essas áfricas devem cumprir qual papel? Compartilhamos dessas aflições.

Interrogamo-nos acerca da participação da África (e de que Áfricas se trata) nos quadros sociais de história no Brasil neste cenário de afirmações e positivamente. Que África(s) são visíveis nesse cenário de reescrita da história sob crivo de afirmações identitárias e reordenamento narrativo da história ensinada? (PEREIRA, 2014: 326)

Qual África está sendo mobilizada neste cenário atual de tantas demandas? Talvez tantas áfricas quantas demandas há. Se existe a intenção de se positivar uma identidade negra no Brasil por meio – mas não somente – do resgate de memórias e histórias que valorizam o africano – identificado com o negro? – e, por conseguinte, o afrobrasileiro. Como vimos, estas questões se fazem presente nas Diretrizes e inquietam aqueles que estão na área. Entre o dever de memória, o direito à história, os usos do passado, as questões socialmente vivas, poderíamos, enfim, elaborar uma pesquisa apenas – porém, enormes! – com tais questões. Convocamos, para elucidar o debate, mais um excerto que indica que estamos diante de um desafio muito maior do que poderia parecer.

Sendo assim, o dever de memória enseja tanto a positividade (e seus efeitos auto-afirmativos de sentido e formação identitária) quanto a idealização ou distorção do passado (também ressonante identitário). Convoca-se o direito à história, em direção a uma história africana capaz de orientar a compreensão da história afrobrasileira contemporânea de maneira positiva, reorientando narrativas fundadoras do Brasil, com ascendência alçada ao continente de origem dos africanos primordiais. Estabelece-se, por meio desta operação, um forte vínculo Brasil-África, por meio de elos culturais e estudo de similaridades. Esta alça histórica faz recuar a história afrobrasileira a passados míticos, priorizando o estudo positivo da luta e da história dos africanos que resistiram à barbárie, agora complementada pelo recuo temporal ainda mais longo, marcadamente mítico, que permite a positividade cultural da ancestralidade não marcada exatamente pelo escravismo mas pela potência cultural. Neste caso, interessa um determinado passado como forma de religião identitária ensejando positivamente a ascendência e o futuro dos viventes. (PEREIRA, 2014: 328)

Retornamos ao texto de abertura do capítulo para exemplificar como esses marcos legais e debates coetâneos alteram, às vezes imperceptivelmente, as narrativas, sejam as falas dos professores, as notícias midiáticas e os livros didáticos.

No capítulo anterior já demos algumas informações sobre o modo de vida dos africanos antes da interferência europeia mais direta, iniciada no final do século XV, ao abordar a escravidão entre os povos desse continente. Mas reduzir o estudo das sociedades africanas ao estudo da escravidão seria muito pouco.

Vislumbramos, talvez, o resultado de tantas críticas dirigidas às representações dos negros por meio apenas da escravidão,

No início do capítulo “Povos da África”, notamos uma mudança, como podemos ver comparando as fotos das páginas. A primeira é da edição antiga, e a segunda da edição de 2014.

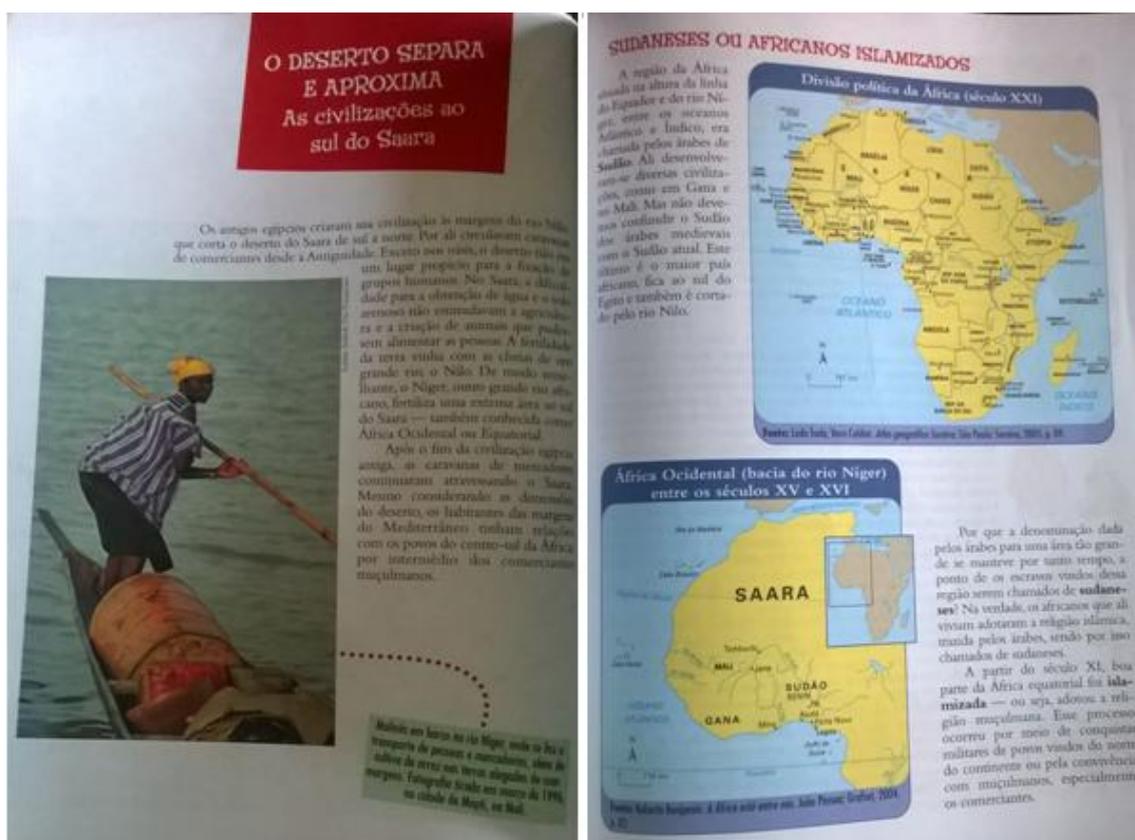


Figura 7: Coleção “Saber e fazer História”, 7º ano, 2009: 160-1

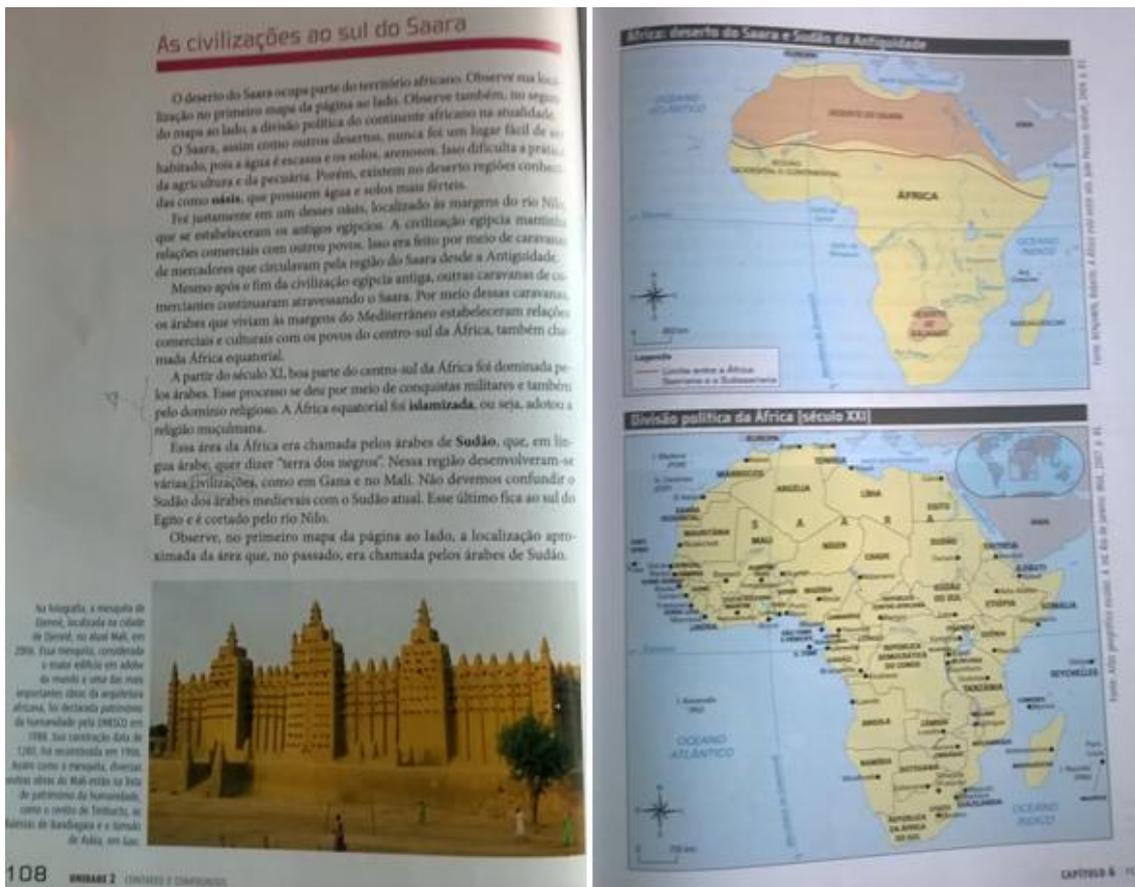


Figura 8: Coleção “Saber e fazer História”, 7º ano, 2014: 108-9

Queremos destacar aqui a alteração da foto. A nova foto, que substitui a foto de uma mulher no barco, é da mesquita de Djenné, no Mali, patrimônio da humanidade. Do texto das Diretrizes (2004: 21-2), selecionamos:

Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: [...] às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbabwe;

Ainda na página 22, o texto das Diretrizes faz menção às universidades de Djene e Timbuktu, sendo que este centro também foi citado na legenda. Não cremos que tais coincidências sejam aleatórias, mas sim fruto de um sistema complexo no qual temos o jogo de interesses de vários atores, e neste caso da editora em se adequar às prescrições das Diretrizes. Se, para alguns, estas não , entendemos que, no que concerne ao mundo da fabricação de livros didáticos e, porque não, da fabricação de milhões e milhões de

reais, as Diretrizes fornecem sim parâmetros, limites, demarcações. Seus exemplos não são apenas exemplos, provavelmente serão os exemplos escolhidos por autores e editores, dentre possibilidades de direitos autorais de imagem, e outras escolhas que interferem no produto final de um livro didático.

Já destacamos as inúmeras dificuldades para se modificar uma coleção didática, quanto mais para se reescrever uma sem eurocentrismo, ou qualquer etnocentrismo, e *descolonizada*. Não seria uma reescrita, haveria de se jogar fora um investimento de milhares de reais – e mais que isso, um lucro certo para aquelas coleções que permanecem no mercado há tempos, como é o caso da coleção “Saber e fazer História”. Para editoras e autores, o possível é realizar ajustes para se adequar às pressões do tempo presente. E sendo assim, defendemos a ideia de que estas, corporificadas nas Diretrizes, são como uma espécie de guia para a reformulação das obras. Vamos tomar mais um exemplo, mas primeiro apresentamos o seguinte excerto das Diretrizes (2004: 22):

O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyr Falcão dos Santos, entre outros).

Para uma exigência – sabemos que, decerto, exigência talvez seja uma palavra forte para designar as sugestões das Diretrizes, mas reiteremos que, diante de suas variadas sugestões, editoras e autores escolherão algumas como exigências, pois algo terá que mudar nos livros, mesmo que superficialmente – como essa, encontramos soluções paliativas, e provavelmente as mais fáceis e exequíveis. Se, em determinado capítulo, o livro já traz uma discussão sobre arte ou literatura, será mais fácil – e talvez até mais coerente segundo a *razão pedagógica* – incluir aí “a participação dos africanos e de seus descendentes”. Retiramos um exemplo da coleção “Saber e fazer História”, do livro do 8º ano, no capítulo sobre o Segundo Reinado no Brasil. Na primeira imagem, temos a foto da edição antiga (2007), e na segunda a foto da edição de 2014.

DESENVOLVIMENTO INDUSTRIAL

Parte do dinheiro obtido com as exportações do café foi aplicada na expansão da própria cafeicultura, e parte foi investida pelos produtores de café na instalação de indústrias. Isso aconteceu entre a segunda metade do século XIX e o início do século XX. Inicialmente surgiram indústrias de alimentos, vestuário e móveis, entre outras.

Além dos lucros da cafeicultura, duas medidas importantes favoreceram o desenvolvimento industrial: as tarifas Alves Branco e a extinção do tráfico negreiro.

Proteção de mercado

Em 1844 o ministro da Fazenda, Manuel Alves Branco, aumentou as tarifas alfândegárias sobre os produtos importados. Com isso, os preços desses produtos se elevaram, obrigando os consumidores brasileiros a procurar mercadorias nacionais semelhantes às importadas.

Antes de 1844 o imposto sobre os produtos importados da Inglaterra era de apenas 15%. Com as **tarifas Alves Branco**, o imposto da maioria dos produtos importados passou a ser de 30%; mas, se no Brasil fosse fabricado um produto semelhante, o imposto chegava a 60%.

A partir dessa medida começaram a surgir indústrias, bancos, empresas de navegação, ferrovias, companhias de seguros, mineradoras etc.

Na última década do Império (1880-1889), o Brasil já contava com 600 indústrias, que empregavam quase 55 mil operários nos setores têxtil, alimentício, moveleiro, metalúrgico e de vestuário.

LITERATURA E ARTES PLÁSTICAS

Como movimento literário, o **romantismo** se desenvolveu durante o Segundo Império e é considerado uma importante manifestação da literatura nacional. Seus escritores se propunham a expressar nas letras as características do país e sua realidade física e social; entre outros aspectos exaltavam a natureza exuberante e os indígenas como os elementos mais puros da nacionalidade brasileira.

Dentre os autores românticos destacaram-se Gonçalves Dias (1823-1864), Álvares de Azevedo (1831-1852), Castro Alves (1847-1871) e José de Alencar (1829-1877).

Já nas artes plásticas — especialmente na pintura e na arquitetura — as iniciativas da época de D. João VI tiveram continuidade. A partir da vinda de mestres da Missão Artística Francesa, desenvolveu-se a Academia Imperial de Belas Artes, que influenciou boa parte das artes plásticas brasileiras no século XIX e início do século XX, inspiradas no trabalho de artistas europeus e adaptando a arte feita por eles aos temas brasileiros, como a natureza, os nativos e fatos históricos do país. No movimento conhecido como **academismo** destacaram-se, entre outros, os pintores Victor Meirelles (1832-1903), Pedro Américo (1843-1905) e Eliseu Visconti (1866-1944).

Ninando no jardim, pintura de Eliseu Visconti feita em 1916. A inspiração estrangeira pode ser percebida na composição do ambiente e na representação das personagens, que poderiam ser europeias em um jardim e algum país daquele continente.



Figura 9: Coleção “Saber e fazer História”, 8º ano, 2007: 241

Estevão Roberto da Silva, um artista negro

Entre os pintores da Academia Imperial de Belas Artes encontrava-se Estevão Roberto da Silva. Negro, livre, filho de pais africanos, Estevão destacou-se, na época do academismo, como um pintor de naturezas-mortas.

Nascido em cerca de 1844, no Rio de Janeiro, Estevão matriculou-se na Academia Imperial de Belas Artes em 1864. Estudou com Victor Meirelles, Jules Le Chevreil (1810-1872) e Agostinho da Motta (1824-1878). Participou de exposições coletivas, como as organizadas pela Academia nos anos de 1872, 1876, 1879 e 1884. Recebeu a medalha de prata na exposição de 1879 e a medalha de ouro na de 1884. Em 1890, também expôs na Escola Nacional de Belas Artes, sendo premiado.

Na década de 1880, Estevão passou a trabalhar como professor tanto no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro como na Academia Imperial. Faleceu em 1891.

Estevão, assim como os outros artistas da Academia Imperial de Belas Artes, seguia os padrões da época, ou seja, dedicava-se aos temas ligados à natureza e à história do país.

A obra de Estevão Roberto da Silva ainda é desconhecida de grande parte do público brasileiro. Historiadores e estudiosos de Arte têm se dedicado a reavaliar e divulgar suas obras, que constituem importante contribuição para as artes plásticas no Brasil.

Natureza-morta, obra produzida por Estevão Roberto da Silva em 1891. No ano 2000, algumas de suas pinturas foram mostradas no Rio de Janeiro, na exposição Brasil + 500: Mestra do Redescobrimto.




CAPÍTULO 15 SEGUNDO REINADO NO BRASIL 259

Figura 10: Coleção “Saber e fazer História”, 8º ano, 2014: 259

Na edição antiga, a expressão artística do período se resume ao romantismo, e o destaque vai para escritores como Gonçalves Dias, Álvares de Azevedo, Castro Alves e José de Alencar, e ao academismo, na pintura, com menções para Victor Meirelles, Pedro Américo e Eliseu Visconti. Não há alusão à origem, ou à cor, desses artistas, nem mesmo Gonçalves Dias, que não pode casar com Ana Amélia por ser “mestiço”.

Na edição nova, o texto base permanece o mesmo, e os autores e editores não incluem referências sobre os artistas – nenhum deles. A grande novidade encontra-se na adição de uma página inteira – o que, para um livro didático, é muita coisa – com o subtítulo “Estevão Roberto da Silva, um artista negro”. Encontramos uma biografia do artista, e ao lado duas imagens, um quadro próprio e uma representação de sua imagem feita por outro artista, evidenciando o “artista negro”. É interessante, ainda, notarmos que o último parágrafo afirma que a “obra de Estevão Roberto da Silva ainda é desconhecida de grande parte do público brasileiro. Historiadores e estudiosos da Arte têm se dedicado a reavaliar e divulgar suas obras, que constituem importante contribuição para as artes plásticas no Brasil.” O silenciamento dessa história é exposto ao aluno, mas não seu motivo. O importante é o lado positivo dela, por meio de uma reavaliação, como contribuição importante para as artes no Brasil.

Retornamos ao texto das Diretrizes, especificamente aos exemplos de personalidades afrodescendentes. Ali, encontramos os nomes de Milton Santos, Luiz Gama e André Rebouças. Vejamos, nos livros didáticos, algumas alterações efetuadas em outro capítulo, intitulado “Crise do Império Brasileiro”.

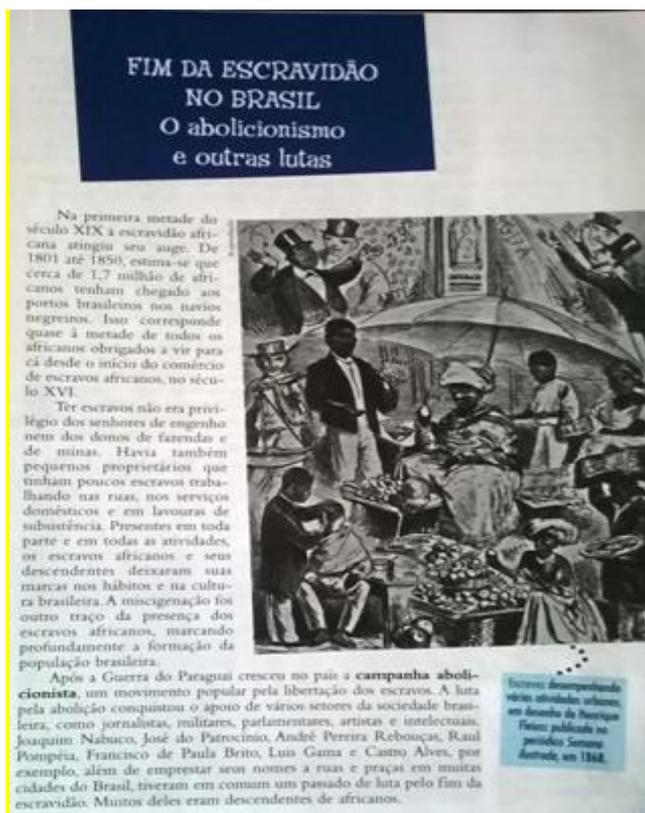


Figura 11: Coleção “Saber e fazer História”, 8º ano, 2007: 255



Figura 12: Coleção “Saber e fazer História”, 8º ano, 2014: 273

No texto, não encontramos alterações significativas; ambos terminam com citando nomes importantes na “campanha abolicionista” e a última sentença que lemos é: “Muitos deles, aliás, eram descendentes de africanos”. Na edição de 2014, há o acréscimo de “Veja as imagens desta página”.

As imagens, ou melhor, as novas imagens mostram quatro personalidades: José do Patrocínio (sendo que sua representação se encontra em outra página na edição antiga), André Rebouças, Chiquinha Gonzaga e Luís Gama. As legendas enaltecem a biografia de cada um, com destaque para a participação na luta abolicionista. Luís Gama é apresentado como “ex-escravo, jornalista e advogado abolicionista”, tendo libertado como advogado “mais de mil escravos”. André Rebouças foi “engenheiro e abolicionista” e “ajudou a criar a Sociedade Brasileira contra a Escravidão e participou da Confederação Abolicionista”. O destaque por meio do uso de imagens e a legenda respondem ao excerto das Diretrizes; as imagens são representações que trazem tais personalidades em um contexto social de status elevado – não são negros representados como sempre, anônimos, escravizados ou libertos, mas pobres, aos farrapos. As legendas destacam a “atuação profissional” (Diretrizes) e o engajamento na “luta social” (Diretrizes).

Sobre esse aspecto – da luta social –, retiramos mais um exemplo, agora do livro do 9º ano, ainda da coleção “Saber e fazer História”. No primeira unidade, “Construção da República no Brasil”, quando o assunto abordado é o movimento operário, tema tradicionalmente vinculado à imigração europeia, principalmente de italianos e espanhóis, também encontramos uma “adição” que informa sobre o pertencimento racial.



Figura 13: Coleção “Saber e fazer História”, 9º ano, 2009: 69

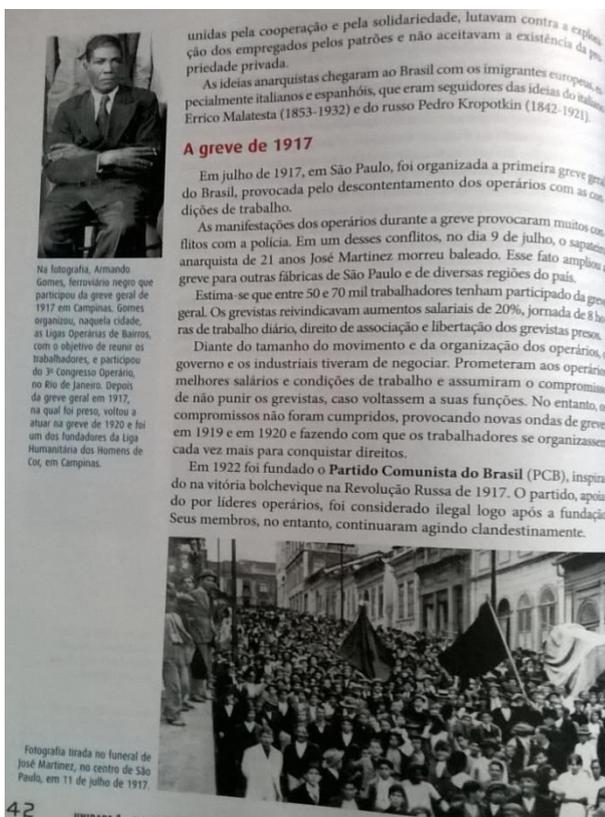


Figura 14: Coleção “Saber e fazer História”, 9º ano, 2014: 42

O texto base continua o mesmo, com pequenas alterações. Entretanto, destacamos a foto à esquerda e sua legenda. Novamente, é apresentada a imagem de um negro com um terno, sentado numa posição de respeito – talvez seja uma foto de família, na qual os chefes da família, isto é, o pai e o avô, ficavam sentados e o resto, mulheres e crianças, em pé. A legenda reafirma sua posição de liderança:

Na fotografia, Armando Gomes, ferroviário negro que participou da greve geral de 1917 em Campinas. Gomes organizou, naquela cidade, as Ligas Operárias de Bairros, com o objetivo de reunir os trabalhadores, e participou do 3º Congresso Operário, no Rio de Janeiro. Depois da greve geral de 1917, na qual foi preso, voltou a atuar na greve de 1920 e foi um dos fundadores da Liga Humanitária dos Homens de Cor, em Campinas.

Por fim, retornamos ao excerto das Diretrizes, e assim vemos claramente a conexão entre a letra da lei e as alterações nos livros didáticos, com seus limites inclusive. Essas inserções pontuais servem como um recurso editorial para não desestruturar a coleção e atender às tensões do presente, notadamente as exigências do MEC e a avaliação dos pareceristas que, afinal, também têm como suporte as Diretrizes.

Selecionamos outro trecho das Diretrizes para percebermos as superposições de tensões que são levadas para os livros didáticos.

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas. (2004: 20)

Antes de analisarmos este trecho, vamos relacioná-lo com mais um exemplo retirado da coleção “História em documento: imagem e texto”. As duas primeiras fotos são do livro da 7ª série, de 2001, e as duas últimas do livro do 8º ano, de 2014.

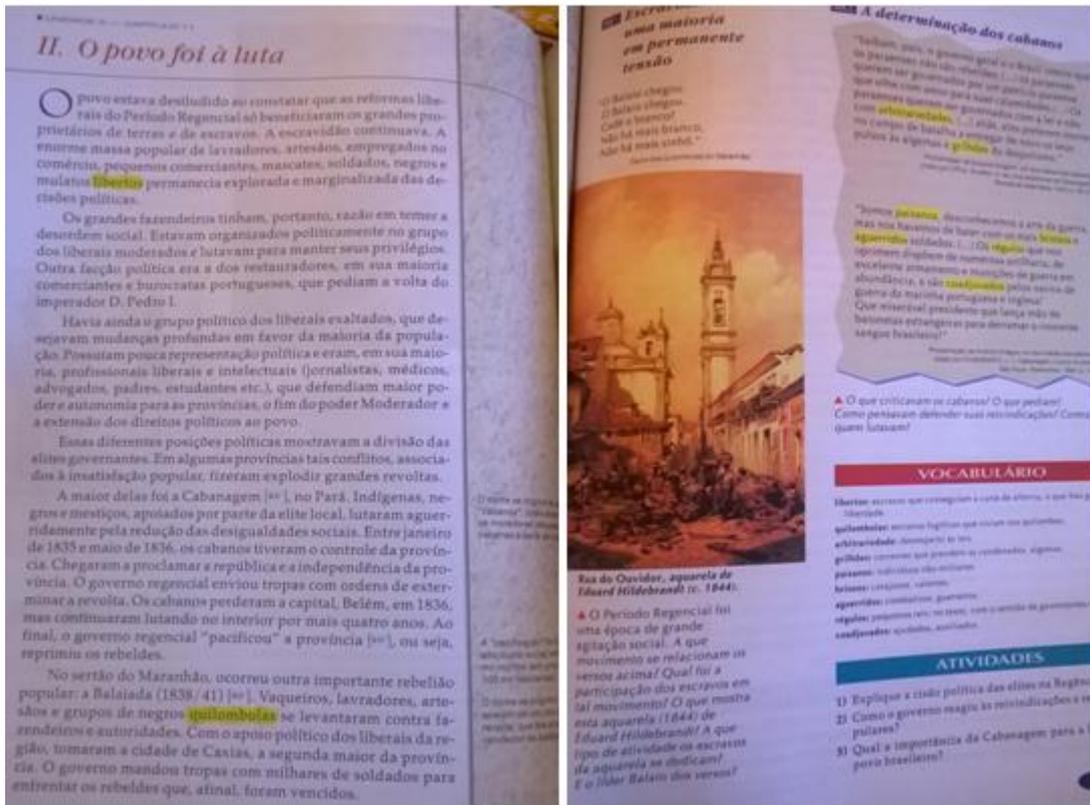


Figura 15: Coleção “História em documento: imagem e texto”, 7ª série, de 2001: 162-3

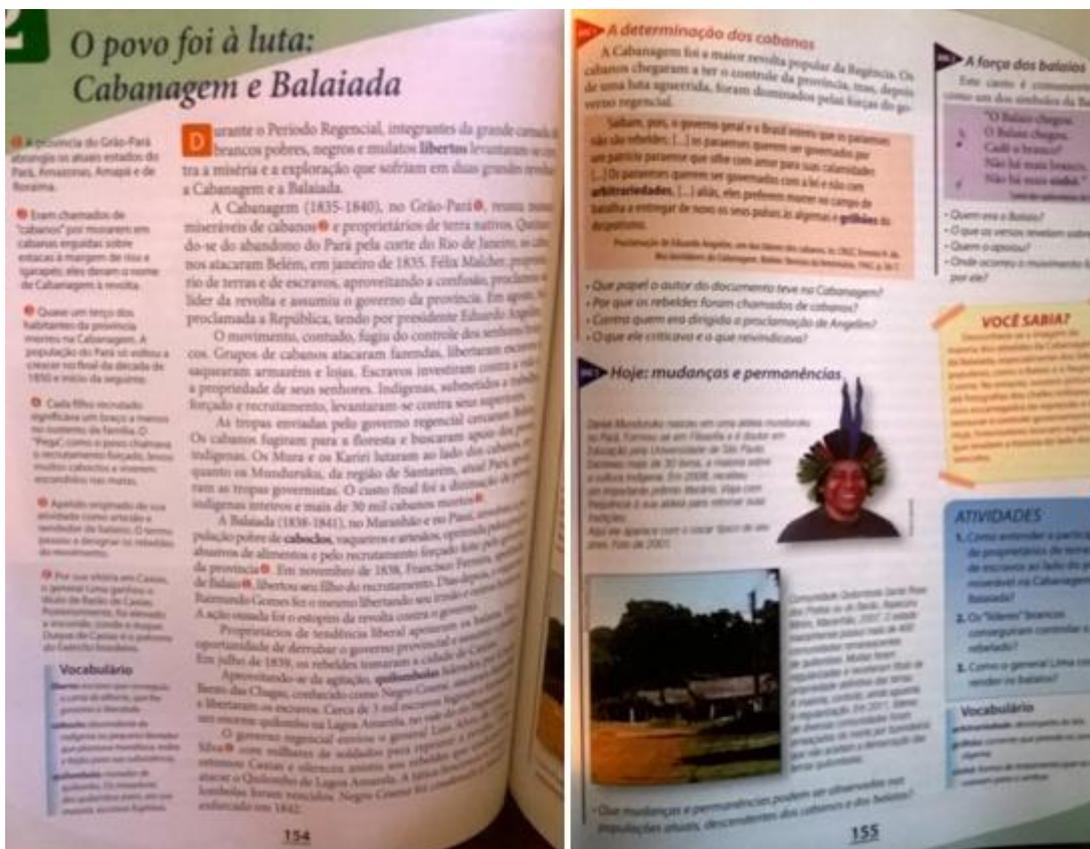


Figura 16: Coleção “História em documento: imagem e texto”, 8º ano, de 2014: 154-5

Como vemos nas imagens, o assunto abordado são as lutas do período regencial no Brasil Império. O título do item 2 permanece quase o mesmo, “O povo foi à luta”, com a adição de exemplos no livro novo, a Cabanagem e a Balaiada. A diferença que destacamos encontra-se na página da direita (p. 155) do livro novo, com o subtítulo “Hoje: mudanças e permanências”. Nela, temos dois exemplos: o primeiro traz a foto do índio Daniel Mundukuru, um dos mais famosos escritores indígenas, e atende à Lei 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura indígenas. O segundo exemplo mostra uma foto de uma comunidade quilombola, e a legenda informa o grande número de comunidades remanescentes de quilombos que existem atualmente no Maranhão, sem no entanto problematizar essa conexão entre passado e presente – afinal, qual a relação entre a Balaiada e o presente, ou qual a relação entre os quilombos do século XIX e as comunidades remanescentes de quilombos de hoje? Mas, para o nosso objetivo momentâneo, importa destacar a relação entre essa adição ao conteúdo e as Diretrizes, que prescreve que o “O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá *articulação entre passado, presente e futuro* no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro.” Nesse sentido, o livro responde, à sua maneira, às tensões do presente – um futuro-presente, como diz Koselleck –, e não só à Lei e suas Diretrizes.

Na página 21 do texto das Diretrizes, lemos:

O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade.

Portanto, o exemplo que extraímos também atende à essa demanda do texto da lei, de se trabalhar com a valorização da história afro-brasileira, e vinculá-la ao presente, mesmo que com tantas tensões, como discutimos, cruzando esses tempos.

Nas páginas seguintes, encontramos outro exemplo que se relaciona com todo o trecho destacado das Diretrizes, e não apenas a relação passado-presente. A primeira foto é da edição antiga, e a seguinte, da nova.

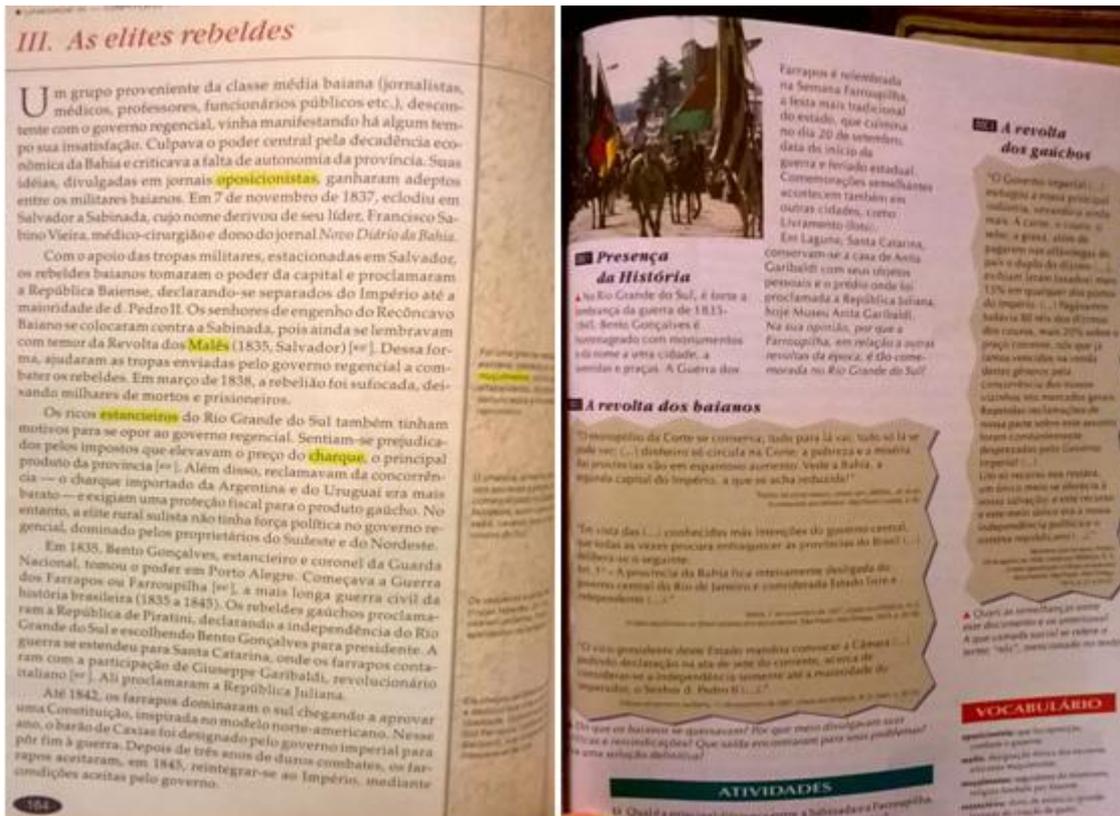


Figura 17: Coleção “História em documento: imagem e texto”, 7ª série, de 2001: 164-5

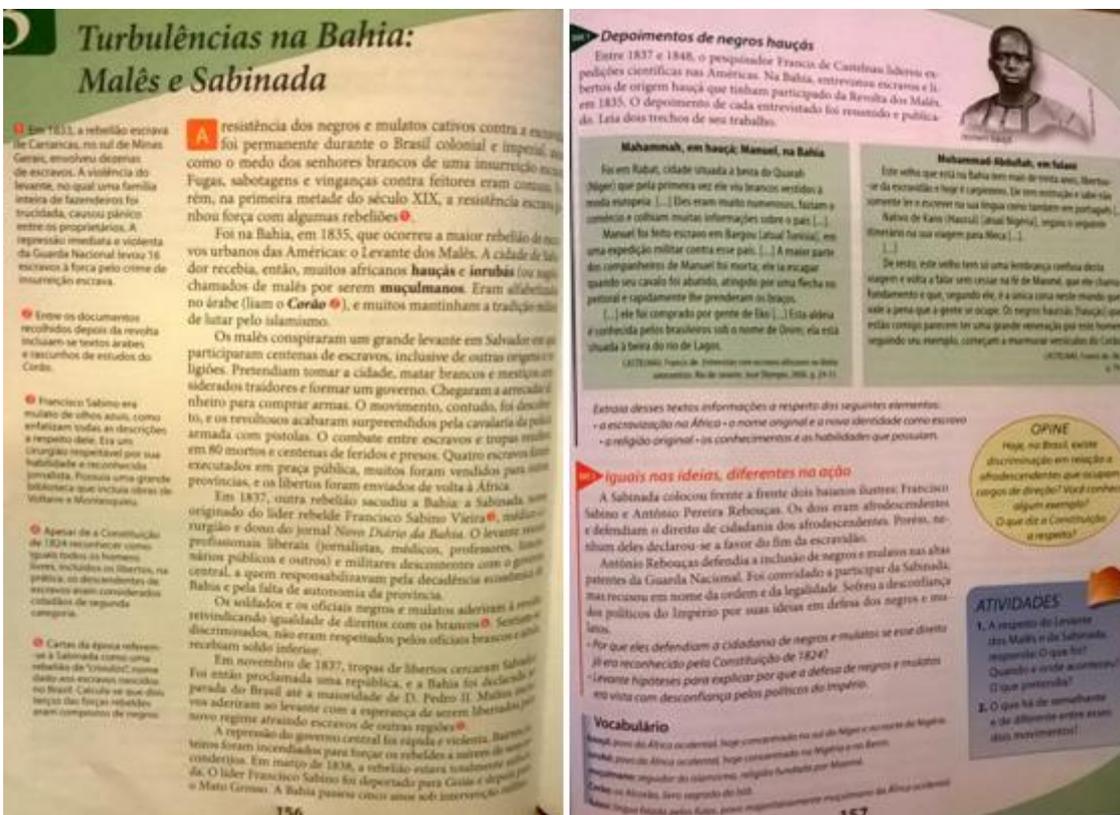


Figura 18: Coleção “História em documento: imagem e texto”, 8º ano, de 2014: 156-7

Aqui, já encontramos uma mudança ainda mais radical na organização dos conteúdos e dos próprios títulos. De “As elites rebeldes” vamos para “Turbulências na Bahia: Malês e Sabinada”. O texto de “As elites rebeldes” trata da Sabinada e da Farroupilha, e cita, ao largo – e ao lado da página da esquerda –, a Revolta dos Malês, que “foi uma grande rebelião escrava, liderada por africanos muçulmanos, muitos deles alfabetizados. Acabaram denunciados e violentamente reprimidos”. E isso é tudo que encontramos a respeito da Revolta dos Malês na edição de 2001.

A edição de 2014 reserva um espaço destacado para essa temática: o título traz o nome “Malês”, metade do texto base da página 156 a explica, e ainda afirma que “foi na Bahia, em 1835, que ocorreu a maior rebelião de escravos urbanos das Américas: o Levante dos Malês”, numa clara positividade e engrandecimento do fato. A página 157 foi inteiramente reservada para tratar do assunto, com a inserção de uma imagem – “homem hauçá” –, de documentos históricos e de uma seção chamada “Opine”, que leva a seguinte reflexão ao leitor: “Hoje, no Brasil, existe discriminação em relação a afrodescendentes que ocupam cargos de direção? Você conhece algum exemplo? O que diz a Constituição a respeito?”

Como diz o texto das Diretrizes, o ensino de história e cultura afro-brasileira “é um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.” O livro didático procurou responder à essa demanda? Parece-nos que sim, ao tentar destacar uma história de luta de negros escravizados, de atribuir nomes aos líderes, religião aos participantes, e diferenciar as origens dos africanos traficados para o Brasil. O documento traz um depoimento positivo sobre os personagens, pois Mohammad-Abdullah “libertou-se da escravidão e hoje é carpinteiro” e, além disso, “ele tem instrução e sabe não somente ler e escrever na sua língua como também em português”. Toda essa riqueza de detalhes – é apresentada também a origem dos dois personagens dos documentos –, com nomes de cidades e países da África, de povos e costumes, é explicitada na pequena atividade que acompanha os documentos e que pede que os alunos “extraíam informações” sobre “o nome original e a nova identidade como escravo”, “a religião original” e “os conhecimentos e as habilidades que possuíam”. Essa positividade da história e cultura africana e afrodescendente é então alçada ao

presente, com a finalidade também de trabalhar a educação das relações étnico-raciais no Brasil de hoje tendo em vista um futuro sem racismo.

Capítulo 2 – Estrutura metodológica e seu referencial teórico

Neste capítulo, serão explicitadas a estrutura e o processo metodológico que nortearam a análise das coleções escolhidas. Ele está dividido em três partes.

Na primeira, apresentamos o processo metodológico que fundamentou a pesquisa. Inicialmente, esta estava calcada na *análise de conteúdo*, que será brevemente explicitada. Porém, com o desenrolar da investigação empírica, percebemos que a *análise textual qualitativa* seria a opção metodológica mais adequada.

Na segunda parte, explicamos o motivo para a utilização de algumas ideias do historiador Reinhart Koselleck, principalmente sua *história dos conceitos* e suas contribuições à compreensão da temporalidade histórica.

Por fim, explicitaremos o conceito de *civilização*, norte analítico da pesquisa, e suas respectivas categorias analíticas, criadas tanto a partir da teoria – baseada principalmente nos textos de Jean Starobinski e Norbert Elias – quanto da pesquisa empírica.

2.1. Metodologia

A escolha da metodologia foi um processo dialético: a escolha da análise de conteúdo, em um primeiro momento, mostrou-se apropriada às primeiras ideias do projeto. Com o andamento da análise dos livros didáticos, buscamos adaptar a metodologia, e assim escolhemos a análise textual qualitativa, ideia original de Navarro e Diaz (1994), e aqui embasada pelas ideias de Roque Moraes.

A *análise textual qualitativa*, em certo sentido, complementa o processo iniciado com a análise de conteúdo, uma vez que conjuga elementos desta com a análise do discurso, tornando-se uma metodologia preciosa para o campo das ciências humanas.

2.1.1. Análise de conteúdo

A análise de conteúdo tem como objeto de estudo justamente a palavra, seja ela oral, escrita, gestual, silenciosa, figurativa. Essa metodologia vai além da palavra em si, e procura investigar também o contexto do texto, considerando as peculiaridades do produtor, da produção, da emissão e da recepção da mensagem.

Nesse sentido, este projeto relacionou as mensagens encontradas nos livros didáticos com o seu contexto de produção. Aliás, essa relação é justamente a pergunta que motivou este trabalho: o esforço de compreender as mudanças e permanências das mensagens – explícitas, implícitas e ocultas – em relação à História da África no contexto de elaboração da Lei 10.639 e de lutas dos movimentos sociais por uma nova abordagem da história.

O excerto a seguir indica a importância de uma abordagem da análise de conteúdo neste caso:

As mensagens expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza via linguagem. [...] A análise e a interpretação dos conteúdos são passos (ou processos) a serem seguidos. E, para o efetivo caminhar neste processo, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e mesmo como o pano de fundo para garantir a relevância dos sentidos atribuídos às mensagens. (FRANCO, 2008: 12 e 16-17)

É importante destacar o papel da relação das informações; do contrário, correr-se-ia o risco de realizar um trabalho puramente descritivo. A análise de conteúdo pressupõe a relação de dados de um conteúdo com outros dados, e a relação sendo construída em cima de uma teoria.

A mensagem escolhida para análise, portanto, é apenas o primeiro momento e ao qual sucedem *inferências* em relação à fonte, ao processo codificador, à mensagem, ao receptor e ao processo decodificador.

Entende-se que a análise do ponto de vista do produtor considera que o autor do livro didático tem suas filiações teóricas, concepções de mundo, representações sociais, motivações, etc. Além disso, ele – e também o corpo editorial – seleciona o que deve entrar no livro e de que maneira – tendo como referencial os editais do PNLD e, no caso específico deste projeto, a Lei 10.639 e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a*

Ademais, o ponto de vista do produtor está inserido em um contexto, uma vez que ele próprio é um produto social, e, portanto, está condicionado pelas ideologias, teorias e interesses de seu tempo.

Chega-se, por fim, ao ponto fulcral desta dissertação: o livro didático não é apenas “o ponto de vista do produtor”, mas ao mesmo tempo o “ponto de vista do receptor”, à medida que nos importa compreender como esse produto foi afetado (recebeu) por uma política pública (a Lei e as Diretrizes).

Esse tipo de análise corre o risco de cair na falácia de assumir que o antecedente (a lei) causa o consequente (possíveis mudanças no livro didático). Para dirimir tais perigos, escolheu-se trabalhar com uma sequência de edições da mesma coleção didática.

2.1.2. Análise textual qualitativa

O aprofundamento da pesquisa nos levou ao encontro da *análise textual qualitativa*, e aqui, além de explicarmos brevemente, também mostraremos como ela foi utilizada para dar conta da análise de um conceito oculto no livro didático.

Roque Moraes afirma que a *análise textual qualitativa* é um *processo auto-organizado* formado por um ciclo de três etapas: a desmontagem dos textos, o estabelecimento de relações e a captação do novo emergente. Explicaremos, a seguir, cada uma delas.

A *desmontagem dos textos*, ou *unitarização*, é a primeira etapa, na qual o pesquisador examina seu *corpus* documental inúmeras vezes, impregnando-se desse material de análise, fragmentando-o em busca de novos sentidos, seja de acordo com um pressuposto teórico ou por meio de inferências.

Partilhamos aqui da ideia de que um texto é polissêmico, possibilitando múltiplas leituras, uma vez que esta é feita “a partir de alguma perspectiva teórica, seja esta consciente ou não” e tendo em vista que “como as próprias teorias podem sempre

modificar-se, um mesmo texto sempre pode dar origem a novos sentidos”. (MORAES, 2003: 193)

Assim, a criação de significados a partir de um texto será distinta se partimos da teoria marxista ou pós-colonial. No nosso caso, nos preocupamos também em identificar, primeiramente, a filiação teórica dos autores dos livros didáticos e os sentidos que essa escolha cria para a narrativa da história africana.

O excerto a seguir explica a continuidade do processo:

A desconstrução e unitarização do *corpus* consiste num processo de desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes. Implicar colocar nos detalhes e nas partes componentes, um processo de divisão que toda análise implica. [...] Da desconstrução dos textos surgem as *unidades de análise*, aqui também denominadas *unidades de significado ou de sentido*. (MORAES, 2003: 195)

A segunda etapa desse ciclo, o *estabelecimento de relações*, foi subdividida em quatro partes: processo de categorização, propriedades das categorias, categorização e teorias e produção de argumentos em torno das categorias.

O *processo de categorização* é o momento de comparar as unidades de análise fragmentadas na etapa anterior, agrupando-as segundo suas semelhanças em categorias *a priori* ou emergentes. No nosso caso, como já afirmado, este foi um processo metodológico misto – indutivo e dedutivo –, que adequou a teoria à empiria.

Por exemplo, uma categoria cara à ideia de *civilização* é a de desenvolvimento técnico e científico. No entanto, procurá-la no livro didático é uma tarefa viável caso ele aborde essa temática de alguma maneira. Do contrário, a construção dessa categoria por meio do método dedutivo não será válida para a nossa pesquisa.

Em relação às propriedades das categorias, Roque Marques chama atenção para alguns aspectos, como a validade, a homogeneidade e a exclusão mútua. Sobre esta, consideramos importante uma palavra a mais, uma vez que se apresentou no processo de investigação.

A exclusão mútua, definida pela análise de conteúdo como uma propriedade que define que um dado deve ser categorizado em apenas uma categoria. Entretanto, Marques afirma sobre o critério de exclusão mútua:

Entendemos que esse critério já não se sustenta frente às múltiplas leituras de um texto. Uma mesma unidade pode ser lida de diferentes perspectivas, resultando em múltiplos sentidos, dependendo do foco ou da perspectiva em que seja examinada. Por essa razão, aceitamos que uma mesma unidade possa ser classificada em mais de uma categoria, ainda que com sentidos diferentes. Isso representa um movimento positivo no sentido da superação da fragmentação, em direção a descrições e compreensões mais holísticas e globalizadas. (MORAES, 2003: 199)

Como veremos, esse processo foi recorrente ao longo da análise, já que um parágrafo, ou mesmo uma sentença, continha significantes múltiplos, como: a passividade africana e a agência europeia, a tradição e o desenvolvimento, questões de raça, etc.

O último processo da *análise textual qualitativa* é o de construção do metatexto, reunindo elementos descritivos e interpretativos, e com o objetivo de construir “argumentos centralizadores” ou “teses parciais” para cada categoria, as quais serão fundamentais para o embasamento e a compreensão da tese principal.

Na produção textual, essa compreensão será atingida pela por “interloquções teóricas e empíricas”, o que explica a opção por imbricar o *corpus documental* com a análise teórica; um exemplo é a relação que construímos entre as teorias sobre o imperialismo implícitas nos livros didáticos e a historiografia do imperialismo, ou entre a noção de ancestralidade contida no *corpus* e teoria.

Outro processo na construção do metatexto é a validação, que “pode ser construída a partir da ancoragem dos argumentos na realidade empírica, o que é conseguido por meio do uso de citações de elementos extraídos dos textos do *corpus*”. Esse movimento, elaborado no próximo capítulo, também teve o intuito de formular um texto que mostrasse mais claramente a relação entre os excertos escolhidos, suas inserções nas categorias analíticas e análise.

Roque Marques resume o ciclo de *análise textual qualitativa* da seguinte maneira:

Se no primeiro momento da análise textual qualitativa se processa uma separação, isolamento e fragmentação de unidades de significado, na categorização, o segundo momento da análise, o trabalho dá-se no sentido inverso: estabelecer relações, reunir semelhantes, construir categorias. O primeiro é um movimento de desorganização e desconstrução, uma análise propriamente dita; já o segundo é de produção de uma nova ordem, uma nova compreensão, uma nova síntese. A pretensão não é o retorno aos textos originais, mas a construção de um novo texto, um metatexto que tem sua origem nos textos originais, expressando um olhar do pesquisador sobre os significados e sentidos percebidos nesses textos. Esse metatexto constitui um

conjunto de argumentos descritivo-interpretativos capaz de expressar a compreensão atingida pelo pesquisador em relação ao fenômeno pesquisado, sempre a partir do *corpus* de análise. (MORAES, 2003: 201-2)

2.2. Conceituando conceitos

A escolha dos conteúdos será delineada pela escola teórica da história dos conceitos, que tem Reinhart Koselleck como um dos fundadores. Segundo este autor, a história dos conceitos é um método especializado de crítica de fontes, sobretudo termos e conceitos relevantes do ponto de vista social e político.

Um das principais contribuições de Koselleck foi sua perspectiva de tempo. Para ele, o *presente* reconstrói o *passado* – tal como já proposto pelos Annales no início do século XX – e ressignifica o *futuro*. Em sua conceituação, refere-se ao *passado* como *campo da experiência*, e ao *futuro* como *horizonte de expectativas*.

Ao incorporar tal concepção à história dos conceitos, Koselleck afirmou:

[...] a investigação do campo semântico de cada um dos conceitos principais revela um ponto de vista polêmico orientado para o presente, assim como um componente de planejamento futuro, ao lado de determinados elementos de longa duração de constituição social e originários do passado. [...] Na multiplicidade cronológica do aspecto semântico reside, portanto, a força expressiva da história. Na exegese do texto, o interesse especial pelo emprego de conceitos político-sociais e a análise de suas significações ganham, portanto, uma importância de caráter social e histórico. Os momentos de duração, alteração e futuridade contidos em uma situação política concreta são apreendidos por sua realização no nível linguístico. (KOSELLECK, 2006: 101)

Conforme esse entendimento, será possível, neste projeto, analisar determinados conceitos que aparecem nos livros didáticos sem relegar ao esquecimento a relação que eles têm com os outros tempos históricos.

Considerando-se os objetos deste estudo, os conceitos – e as formas e contextos em que comparecem – se constituem como *presente passado* na medida em que incorporam o *campo de experiências* – as mudanças historiográficas e as demandas do presente (movimentos sociais), por exemplo – ao *presente*. E tais conceitos também revelam um *horizonte de expectativas*, direcionando atitudes e pensamentos, ou abolindo outras.

Para além dessas questões, os conceitos também possuem sua historicidade; são categorias heurísticas. Estão sujeitos a transformações; podem ser moldados conforme as necessidades do presente.

Essa investigação, segundo Koselleck, segue uma ordem:

O princípio diacrônico faz da história dos conceitos um campo próprio de pesquisa que deve, do ponto de vista metodológico, deixar de considerar, em um primeiro momento, os conteúdos extralinguísticos – entendidos como o campo específico da história social. Os processos de permanência, alteração ou ineditismo dos significados lexicais devem ser compreendidos, antes que esses significados possam ser tomados como indicadores de conteúdos extralinguísticos que recobrem, antes que possam ser empregados na análise das estruturas sociais ou de situações de conflito político. (KOSELLECK, 2006: 106)

Portanto, faz-se necessário um profundo aporte teórico de cada conceito escolhido. Esta escolha também pretende ressoar os objetivos da pesquisa, com conceitos que possuam significações polissêmicas e importantes para a representação – ou representações – de uma história africana; ou das transformações dessa abordagem. Os conceitos escolhidos e a justificativa para essa escolha são:

2.3. O conceito de civilização

Nesta parte, vamos trabalhar com o conceito gerador das categorias analíticas usadas na análise empírica. Como já dito, essa prática também foi responsável pela formulação categorial, e não apenas as teorias expostas aqui.

Antes de iniciarmos, é importante perguntar: e qual a relação desse objeto com o ensino de história? Podemos considerar dois elementos principais, a saber: sobre quem se escreve a história e como se conta a história.

Sobre o primeiro elemento, também poderíamos acrescentar o questionamento: e quem conta essa história? Já nos referimos à visão da África sem história, de Hegel, e também à tradição historiográfica positivista de relacionar o ofício do historiador com documentos escritos.

Essa ideia é potencialmente geradora de reflexões como: “essa história é contada porque é mais importante”; “aquela história não é contada porque não é importante, ou simplesmente não existe”. Aliada ao vigor de uma visão da história como ensinamento

do passado para o futuro, tão presente ainda hoje, essa narrativa possibilita leituras de pertencimento ao que é conhecido, ao que é importante²⁸.

A respeito do segundo elemento – como se conta a história –, nos fundamentamos, mas não apenas, nos estudos pós-coloniais, que primam pela reconfiguração do campo discursivo, procurando desconstruir essencialismos, hierarquias e binarismos.

Os estudos pós-coloniais, não obstante, não podem ser congregados em apenas um grupo, mas o que os agrega é justamente a crítica epistemológica às compreensões e narrativas da modernidade, essencialmente eurocêntricas. Não à toa, esse movimento teve o seu pioneirismo nos lugares da diáspora e depois se espalhou como uma teoria global – porém não homogênea. Destacamos autores como Edward Said, Homi Bhabha, Gayatri Chakravorty Spivak, Stuart Hall, Paul Gilroy Mary Louise Pratt, Shalini Randeria, Aimé Césaire, Frantz Fanon, Kwame Nkrumah e Nestor Garcia Canclini.

Ao não permitir a desconstrução dos conhecimentos históricos arraigados, estamos fadados a reiterar uma narrativa eurocêntrica; no caso desta pesquisa, uma narrativa ocidental hierarquizante a partir do pressuposto civilizacional.

2.3.1. O surgimento da palavra *civilização*

Primeiro, com a contribuição de Jean Starobinski²⁹ e Norbert Elias, vamos apresentar a gênese do conceito de *civilização* na Europa em meados do século XVIII, e depois aprofundar na sua formulação a partir das ideias de Norbert Elias e seu *processo civilizador*.

²⁸ Não cabe aqui nos aprofundarmos nos perigos ao se produzir História, como a tautologia, o anacronismo e a teleologia, e sim em suas implicações no ensino de História, especificamente o da África.

²⁹ Starobinski examina a linguagem na França dos séculos XVII e XVIII, mas sabemos que em outros espaços e tempos esse conceito também foi utilizado. No mundo árabe-islâmico, por exemplo, ele foi usado para distinguir o mundo urbano (civilizado) do universo dos viajantes (nômades), aqueles que não se entregaram aos costumes fáceis da cidade. Assim, a visão de um tempo cíclico, expressa na obra de Ibn Khaldun, previa também a renovação da força do islã por meio da conquista da civilização pelos “incivilizados”, ou aqueles que viviam uma vida austera, guerreira e sem comodidades, e mais de acordo com os preceitos do Alcorão. De qualquer forma, essa visão tem alguma semelhança com o conceito europeu de civilização, como veremos neste capítulo. Para um aprofundamento a respeito do mundo árabe-islâmico, ver: BISSIO, Beatriz. O mundo falava árabe: a civilização árabe-islâmica clássica através da obra de Ibn Khaldun e Ibn Battuta. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

Etimologicamente, a palavra deriva do latim *civitas*, que significa cidade, e estaria associada a um território urbano (*urbes*) composto de variados estratos sociais, mas com centralidade política (*pólis*), uma burocracia estatal e comércio.

Entretanto, na Antiguidade Clássica a distinção entre cidade e campo não era hierarquizante. Para alguns autores, a vida na cidade poderia levar os homens a sucumbir aos vícios e a uma vida fácil. O cotidiano no meio rural fortalecia o homem, tanto fisicamente quanto moralmente.

Starobinski identifica que a palavra surgiu primeiro na França, em 1756, no texto *L'Ami des hommes*, de Mirabeau, e foi difundida em dicionários e no período revolucionário, deixando de ser um neologismo rapidamente, antes mesmo da virada do século. Antes, palavras semelhantes designavam significados comuns, como *civil* (século XVII), *civilidade* (século XIV) e *civilizar*, que Montaigne usou com a seguinte acepção: “Os do reino do México eram absolutamente mais civilizados e mais engenhosos do que as outras nações da América.” (Apud STAROBINSKI, 2001: 11)

A palavra civilização pertencia ao mundo jurídico para dizer de um processo criminal que é convertido a um processo civil. Tal uso tornou-se obsoleto já no final do século XVIII. Em 1795, o *Novo dicionário contendo novas criações do povo francês* explicava:

Essa palavra, que esteve em uso apenas na prática, para dizer que uma causa criminal é tornada civil, é empregada para exprimir a ação de civilizar ou a tendência de um povo a polir ou, antes, a corrigir seus costumes e seus usos produzindo na sociedade civil uma moralidade luminosa, ativa, afetuosa e abundante em boas obras. (Cada Cidadão da Europa está hoje empenhado nesse último combate de civilização. Civilização dos costumes.) (Apud STAROBINSKI, 2001: 12-3)

É interessante observar como, desde o início, este conceito se funde à identidade europeia – mas também devemos considerar que ele escrevia para um determinado público – e distingue o mundo civilizado do bárbaro. Cabe notar que, também na segunda metade do século XVIII, Lineu criou seu sistema classificatório da natureza, e logo o estendeu aos humanos, numa hierarquia na qual o posto mais alto era ocupado pelo branco europeu (nesse caso, quase um eufemismo, já que eram entendidos como sinônimos, ou a cor como uma característica marcante do europeu), conforme a classificação apresentada com mais detalhes no capítulo anterior.

O trecho a seguir amplia o espectro de significados do conceito de *civilização* e, portanto, as possibilidades de análise.

A palavra *civilização* pôde ser adotada tanto mais rapidamente quanto constituía um vocábulo sintético para um conceito preexistente, formulado anteriormente de maneira múltipla e variada: abrandamento dos costumes, educação dos espíritos, desenvolvimento da polidez, cultura das artes e das ciências, crescimento do comércio e da indústria, aquisição das comodidades materiais e do luxo. Para os indivíduos, os povos, a humanidade inteira, ela designa em primeiro lugar o processo que faz deles *civilizados* (termo preexistente), e depois o resultado cumulativo desse processo. É um conceito unificador. (STAROBINSKI, 2001: 14)

Ficam, portanto, explícitas duas temporalidades distintas no conceito, uma sincrônica e outra diacrônica – processo e estágio. Como veremos, esses dois significados serão importantes para o nosso estudo na medida em que são fundados no etnocentrismo e, no caso europeu, um conceito que expressa a própria ideia de Europa. Civilidade é um modo de vida europeu – quando se olha para os limites geográficos constituintes desse Ocidente, nem todos são civilizados, ou não na mesma medida, mas em comparação com os que vivem fora dessa fronteira, todos se tornam civilizados³⁰.

Norbert Elias fala de uma “consciência nacional”, uma ideia de superioridade frente a tudo que não é reconhecido como europeu. O conceito legitimava, na Europa, os privilégios de corte, daqueles que possuíam a cortesia, e os separavam da burguesia em ascensão – para não dizer da distinção entre os primeiros e os camponeses.

Numa visão global, legitimava as prerrogativas das nações europeias frente às outras nações – isso quando eram denominadas de nações. O *estágio* da civilização europeia era um fim idílico para todos seguirem, por meio de um *processo* de civilização, que acabava por desconsiderar outras possibilidades históricas, diferentes maneiras de uma sociedade se organizar e ter agência sobre seu futuro, por meio de *experiências* e *expectativas* únicas e irrepetíveis concernentes às especificidades espaciais e temporais.

A ideia de estágios da humanidade, partindo da condição do estado natural³¹ – identificado com o selvagem e, portanto, com a visão sobre a maior parte das populações africanas – até chegar a um estágio avançado, civilizado. Ao mesmo tempo,

³⁰ Essa ideia reflete o pressuposto pós-colonial de enxergar para além do binômio centro-periferia, procurando perceber diversos níveis em cada um, periferias no centro e centros na periferia.

³¹ É interessante notar, na Idade Moderna, a incessante procura por uma explicação que contemplasse o *estado natural* e o impulso para o desenvolvimento do homem. As teorias divergentes dos contratualistas, como Hobbes, Locke e Rousseau, procuravam dar conta dessa questão.

o conceito de civilização carregava a temporalidade de processo histórico, capaz de avançar os povos pelos estágios civilizacionais, e, portanto, tornando-se semelhante a progresso ou evolução.

Esse princípio teleológico gera, na apreensão da história, o sentido da carência, da ausência, em relação ao modelo ideal de sociedade. No ensino de história, anulam-se as múltiplas possibilidades de leituras e os reconhecimentos às histórias diversas; estas parecem destinadas a cumprir o caminho que “deu certo”, pontuando suas falhas e faltas.

A África é o lugar mais emblemático desse tipo narrativo, dos tempos coloniais aos dias atuais, só se enxerga sua medida quando comparada ao modelo civilizacional ocidental, sem se destacar que os instrumentos de medição foram construídos para mensurar essa história do Ocidente – ou ao menos a parte que merecera destaque –, como destacou o historiador Joseph Miller (ver Capítulo 2).

Retomando o conceito de *civilização*, é oportuno destacar que, como processo, tem relação com os termos *progresso*, *desenvolvimento*, *evolução*, *aperfeiçoamento*. Caberia aos pensadores determinar os estágios do progresso da humanidade. Adam Ferguson, discípulo de Adam Smith, os classificou em quatro etapas de acordo com a produção econômica: selvagens (coletores e caçadores), pastores nômades, agricultores e, por fim, nações industriais. Diderot encarava a “história da civilização como a história da liberdade em marcha” (STAROBINSKI, 2001: 15-7). Jean-Jacques Rousseau, apesar de seu ceticismo anti-iluminista e sua crítica feroz à sociedade das aparências de seu tempo, também propunha um modelo evolutivo que fosse capaz de restituir a transparência às relações humanas³².

Destacamos outro trecho da análise de Starobinski pela relação direta e sintomática com a análise empírica desta pesquisa e suas implicações de sentidos em diversos campos.

O importante não é lembrar as diferentes teorias ou filosofias da história, mas sublinhar o fato de que, ao chamar de *civilização* o processo fundamental da história, e ao designar com a mesma palavra o estado final resultante desse processo, coloca-se um termo que contrasta de maneira antinômica com um estado supostamente primeiro (natureza, selvageria, barbárie). (STAROBINSKI, 2001: 16)

³² Para uma ótima análise sobre a obra de Rousseau, ver: STAROBINSKI, Jean. **Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo.**

Acrescentamos que o termo contrastante não está necessariamente num estado primeiro ou anterior, mas pode ser compreendido como um estado coetâneo ao estado civilizacional, leitura que se tornará poderosa no século XIX e no contexto do imperialismo.

Mas não podemos perder de vista que, como todo conceito, também apresenta sua polissemia, com leituras divergentes inclusive de um mesmo autor. Montaigne e Rousseau, por exemplo, são conhecidos por suas críticas sagazes à sociedade em que viviam. Para eles, nem sempre a comparação entre o civilizado e o selvagem leva à supremacia do primeiro, já que expõem os pecados da civilização, como o luxo, a hipocrisia e a corrupção. Rousseau argumenta sobre a opacidade nas relações humanas, sujeitas à interposição dos objetos. Mirabeau faz uso do termo “máscara” para se referir à civilização, e sugere que a corrupção nasceu nas “sociedades abrandadas”.

Vimos, com Koselleck, que sua conceituação de tempo histórico com a dupla *campo de experiências* e *horizonte de expectativas* não correspondia a uma categoria de opostos, diferente de vários outros conceitos sociais. No caso de *civilização*, podemos dizer que se constitui por um oposto, por uma relação dialética capaz de reconstruir e ressignificar os dois lados. A palavra *bárbaro*, criada pelos gregos, designava justamente aqueles que não eram gregos, que pronunciavam uma língua ininteligível e não partilhavam do mundo grego, da ideia de *paidea*. Em contraposição à cidade, o campo: “as maneiras do camponês (*villanus*) são *vilania* em comparação com os usos da corte (*cortesia*)”. (STAROBINSKI, 2001: 21)

Um dicionário (Furetière) de 1694 definia:

Civilidade: maneira honesta, suave e polida de agir, de conviver. Deve-se tratar todo mundo com civilidade. Ensina-se às crianças a civilidade infantil. Apenas os camponeses, as pessoas grosseiras, carecem de civilidade.

Civilizar: tornar civil e polido, tratável e cortês. A pregação do Evangelho civilizou os mais selvagens povos bárbaros. Os camponeses não são civilizados como os burgueses. (Apud STAROBINSKI, 2001: 21)

Percebe-se a polissemia dos termos, que fala de crianças, camponeses, povos bárbaros, burgueses. Os termos não são tão abrangentes ainda, referindo-se aos costumes e à moral. A religião tem um papel fundamental na civilização; porém, essa característica será controversa no século das luzes com a crítica feroz dos iluministas à

religião – contudo, o marquês de Mirabeau, ao qual já nos referimos, advogará que a religião é o “principal móvel” da civilização³³.

Para o nosso intuito, ainda cabe destacar a menção aos “mais selvagens povos bárbaros”: esse potente etnocentrismo encontraria ressonância ainda maior na época do imperialismo, exponencialmente aumentado justamente no século das luzes – lembramos que Mary Pratt, em *Olhos do Império*, o qual abordaremos adiante, analisa os relatos de viajantes e a mudança substancial que se deu nesse olhar sobre o outro a partir de meados do século XVIII.

Starobinski aprofunda sua reconstrução do conceito de civilização relacionando-o a outras palavras, como *polidez* e *policidado*. Dos autores que usa como referência, analisa que os críticos da civilidade como algo falso, por outro lado, atribuíam certa positividade aos termos *polido* ou *policidado*, como um contraste. Um dos enciclopedistas, Charles Duclos, escreveu:

Não se deve [...] lamentar os tempos grosseiros em que o homem, unicamente atingido por seu interesse, buscava-o sempre por um instinto feroz em prejuízo dos outros. A grosseria e a rudez não excluem nem a fraude nem o artifício, pois que os observamos nos animais menos disciplináveis. Foi apenas policiado-se que os homens aprenderam a conciliar seu interesse particular com o interesse comum; que compreenderam que, por esse acordo, cada um tira mais da sociedade do que nela pode pôr. (Apud STAROBINSKI, 2001: 31)

Starobinski não diz, mas nos parece clara a influência do trabalho de Thomas Hobbes, com o epítome “o homem é o lobo do homem”: no estado de natureza, a guerra de todos contra todos, “um instinto feroz em prejuízo dos outros”; na sociedade, a violência é institucionalizada, e o homem abdica de sua total liberdade em prol da segurança, do direito à vida.

Importante é destacar a fluidez de um conceito e seus múltiplos usos. Sem nos esquecermos de Koselleck, o próprio conceito é construído no tempo histórico, a partir de *campos de experiências* e *horizontes de expectativas*. Os inúmeros autores resgatados por Starobinski corroboram essa tese: o conceito é modelado conforme o interesse do discurso político, e este, no presente, é pressionado pelas *experiências* do orador e por *expectativas* baseadas em sua formação intelectual. Futuro, presente e passado se imbricam na formulação de novas significações do conceito: para os

³³ Mais adiante, e também no próximo capítulo, abordaremos o papel da religião no contexto do imperialismo.

iluministas, a religião é o freio da civilização; para outros, pelo contrário, a cortesia e a religiosidade a formam.

Starobinski diz que a palavra *civilização*, para além de subentender refinamento de costumes, desenvolvimento social e técnico, etc., estará carregada de uma *aura sagrada* justamente por causa de sua associação às ideias de progresso e perfectibilidade. Não à toa seu uso se disseminará rapidamente, sendo até hoje extremamente controverso, mas nunca esquecido. O trecho a seguir mostra o princípio da polissemia e das presenças das categorias temporais de *experiência* e *expectativa*:

Um termo carregado de sagrado demoniza o seu antônimo. A palavra *civilização*, se já não designa um fato submetido ao julgamento, mas um *valor* incontestável, entra no arsenal verbal do louvor ou da acusação. Não se trata mais de avaliar os defeitos ou os méritos da civilização. Ela própria se torna o critério por excelência: julgar-se-á em nome da civilização. É preciso tomar seu partido, adorar sua causa. Ela se torna motivo de exaltação para todos aqueles que respondem ao seu apelo; ou, inversamente, fundamenta uma condenação: tudo que não é civilização, tudo que lhe resiste, tudo que a ameaça, fará figura de monstro ou de mal absoluto. Na excitação da eloquência, torna-se permissível reclamar o sacrifício supremo em nome da civilização. O que significa dizer que o serviço ou a defesa da civilização poderão, eventualmente, legitimar o recurso à violência. O anticivilizado, o bárbaro devem ser postos fora de condição de prejudicar, se não podem ser educados ou convertidos. (STAROBINSKI, 2001: 33)

O conceito, como se vê, não precisa ser definido, ou categorizado. Mais do que as categorias óbvias que construiremos – desenvolvimento científico, costumes, religiosidade, complexidade da estrutura social, etc. – para a análise do *corpus documental*, é importante evidenciar o cerne *colonialista* do conceito, seu método comparativista, até porque é aqui que encontraremos ressonâncias significativas para o ensino de história. Destacamos duas a seguir.

Primeiro, a comparação, se etnocêntrica, acarretará em um julgamento – sempre parcial. Se no contexto do imperialismo essa perspectiva é menos perceptível, vimos, no capítulo anterior, como ela é significativa no contexto das independências até os dias atuais. Voltando ao questionamento do historiador Joseph Miller, é legítimo interpretar a história da África com base em conceitos e convenções historiográficas modernas e ocidentais? O conceito de *civilização* sempre pede o seu oposto, o *incivilizado*; quem o será?

A segunda ressonância – porém, longe de ser a última – está intrinsecamente ligada aos estudos pós-coloniais e implica na reconstrução das narrativas históricas, a fim de contemplar não as “contribuições” da periferia, mas em perceber como aquela

determinada história foi engendrada como *histórias compartilhadas*, que a modernidade – sempre vista como a modernidade europeia – é uma *modernidade entrelaçada*. Esses dois termos, cunhados pela etnóloga indiana Shalini Randeria, mostram que a constituição das sociedades contemporâneas se deu pela interdependência e simultaneidade dos processos históricos.

Portanto, são questões que atingem os que poderíamos considerar como os estudos das *Humanidades*, inclusos a História e a Educação, logo o Ensino de História. Provocam a revisão de conceitos históricos e a questionamentos do tipo: a história vista como progresso inexorável da humanidade rumo a um fim determinado implica que tipo de construção narrativa? Nesse sentido, se há uma história universal – ou se alguém narra alguma história como universal –, como reescrever essa história adicionando contribuições africanas e afro-brasileiras?

Gostaríamos de fechar esta parte com um excerto de um dos expoentes das Luzes, Condorcet, no qual fica evidenciada a *aura sagrada da civilização*:

Percorrei a história de nossas empresas, de nossos estabelecimentos na África ou na Ásia, e vereis nossos monopólios de comércio, nossas traições, nosso desprezo sanguinário pelos homens de uma outra cor ou de uma outra crença, a insolência de nossas usurpações, o extravagante proselitismo ou as intrigas de nossos padres destruir esse sentimento de respeito e benevolência que a superioridade de nossas luzes e as vantagens de nosso comércio haviam de início obtido. Mas sem dúvida se aproxima o instante em que, deixando de lhes mostrar apenas corruptores, ou tiranos, nos tornaremos para eles instrumentos úteis, ou generosos libertadores. [...] Esses vastos países lhe oferecerão, aqui, povos numerosos, que, para se *civilizar*, parecem apenas esperar receber de nós os meios, e encontrar irmãos nos europeus, para se tornarem seus amigos e discípulos; ali, nações escravizadas sob déspotas infames ou conquistadores estúpidos, e que, depois de tantos séculos, pedem libertadores; alhures, tribos quase selvagens, que a dureza de seu clima afasta das doçuras de uma *civilização aperfeiçoada* [...]. (Apud STAROBINSKI, 2001: 34)

2.3.2. O processo civilizador de Elias

Não temos a pretensão de apresentar a vasta obra do sociólogo Norbert Elias, muito menos sua fortuna crítica, que ainda atualmente é um campo de disputa acadêmica extremamente acirrado. Ao longo do nosso trabalho, no entanto, inevitavelmente abordaremos algumas questões, como o debate a respeito de uma visão eurocêntrica ou não de Elias.

Para nós, a fundamentação do conceito de civilização tem por foco a elaboração de categorias analíticas que possibilitarão a análise textual qualitativa do corpus documental selecionado.

Começemos, pois, com um breve trecho sintético de Elias:

O conceito de ‘civilização’ refere-se a uma grande variedade de fatos: ao nível da tecnologia, ao tipo de maneiras, ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos, às ideias religiosas e aos costumes. Pode se referir ao tipo de habitações ou à maneira como homens e mulheres vivem juntos, à forma de punição determinada pelo sistema judiciário ou ao modo como são preparados os alimentos. Rigorosamente falando, nada há que não possa ser feito de forma ‘civilizada’ ou ‘incivilizada’. (ELIAS, 1994: 23)

Esta é, ainda, uma conceituação extremamente abrangente, mas que já contém elementos essenciais da perspectiva de Elias sobre o *processo civilizador*. E por que *processo*?³⁴ Este é um princípio capital de sua teoria e da discussão epistemológica no campo da sociologia – mas também para a História –, já que pretende se distanciar das teorias do individualismo e do coletivismo, das “velhas antinomias ontológicas: indivíduo-sociedade, agente-estrutura” (QUINTANEIRO, 2010: 49).

Até mesmo por isso, Elias cunhou um novo termo de análise sociológica da sociedade: *figurações*, que compreende as interdependências dos indivíduos e suas funções, de uma aprendizagem dos códigos de convivência – mesmo que existam variados em uma mesma figuração – e de sua incorporação, por meio do *habitus*, naturalizando determinados comportamentos criados, reiterados ou modificados dentro – mas também por influências exógenas – das figurações tanto pelos indivíduos quanto pela sociedade, muitas vezes de forma não planejada.

Elias trabalha com a ideia temporal de longa duração, sendo impossível identificar um ponto zero, um começo absoluto para qualquer processo. Apesar de identificar, no tempo longo com o qual trabalha, da Idade Média ao início do século XX, um *desenvolvimento* do processo civilizador, compreende também que este é composto por reviravoltas, não se constituindo como um progresso ininterrupto e

³⁴ A sociologia processual diz respeito às pessoas e suas interdependências, as *figurações*, que estão em fluxo contínuo e se caracterizavam, no tempo longo, com desenvolvimentos não planejados e imprevisíveis. Para uma breve análise desses pontos, ver: LANDINI, Tatiana Savoia. A sociologia processual de Norbert Elias. In: IX Simpósio Internacional Processo Civilizador - Tecnologia e Civilização, 2005, Ponta Grossa - Paraná. Anais do IX Simpósio Internacional Processo Civilizador, 2005.

ascendente para um mundo mais perfeito – e nem que qualquer sociedade, vista em um determinado ponto de sua história, seja melhor que outra.

Elias associa algumas ideias de Freud³⁵ ao seu *processo civilizador*: este se daria por meio do aumento do constrangimento, do medo, da vergonha e da culpa. O primeiro volume de sua obra contém uma análise das modificações dos costumes e dos hábitos dos europeus, como o uso de talheres, o modo de se portar à mesa, a preparação dos alimentos, a higiene pessoal, o uso das funções corporais. É importante destacar que ele evita qualquer julgamento sobre a civilização, se é algo bom ou ruim, se preocupando apenas em compreender esse processo³⁶. E Elias denuncia inequivocamente o uso que Ocidente fez do termo *civilização*:

Mas se examinarmos o que realmente constitui a função geral do conceito de civilização, e que qualidade comum leva todas essas várias atitudes e atividades humanas a serem descritas como civilizadas, partimos de uma descoberta muito simples: este conceito expressa a consciência que o Ocidente tem de si mesmo. Poderíamos até dizer: a consciência nacional. Ele resume tudo em que a sociedade ocidental dos últimos dois ou três séculos se julga superior a sociedades mais antigas ou a sociedades contemporâneas ‘mais primitivas’. Com essa palavra, a sociedade ocidental procura descrever o que lhe constitui o caráter especial e aquilo de que se orgulha: o nível de *sua* tecnologia, a natureza de *suas* maneiras, o desenvolvimento de *sua* cultura ou visão do mundo, e muito mais. (ELIAS, 2011: 23)

Portanto, sua preocupação é entender a sociedade que, por meio do discurso, criou um conceito de civilização adequado ao seu próprio entendimento de si no mundo. Ele vai destrinchar a relação entre o conceito – e sua historicidade (suas mudanças, conforme Koselleck observou) – e a sociedade europeia ocidental.

Elias identifica uma tendência no processo civilizador, com aumentos do autocontrole, da diferenciação e integração sociais, com moderação dos impulsos,

³⁵ O interesse de Elias pela psicanálise não era apenas teórico, tendo assistido por longo tempo em terapias grupais a Siegmund Foulkes. Entretanto, Elias criticava o modo estático da psicanálise de compreender as estruturas da personalidade, e considerar o indivíduo isolado da sociedade, com *ego*, *superego* e *id* como imutáveis e fixos. Para Elias, essas instâncias da personalidade eram variáveis de acordo com as *figurações* – diferentes conforme tempo e espaço –, modificando os graus de autocontrole, vergonha, culpa, etc. Sua crítica estava voltada à “antítese entre o ‘eu puro’ – objeto da Psicologia, que estabelece relações com as outras pessoas, (...) e a sociedade – objeto da Sociologia – que se opõe ao indivíduo.” (Apud QUINTANEIRO, 2010: 88)

³⁶ Essa é uma questão que até hoje gera polêmica entre os acadêmicos, alguns acusando Elias de eurocentrismo e positividade da civilização. Uma dessas críticas foi elaborada por GOODY, 2008: 177-205. Entretanto, me parece que Elias deixa clara sua posição historicista, por exemplo, no seguinte trecho: “Não fui orientado neste estudo pela ideia de que nosso modo civilizado de comportamento é o mais avançado de todos os humanamente possíveis, nem pela opinião de que a ‘civilização’ é a pior forma de vida e que está condenada ao desaparecimento. Tudo o que se pode dizer hoje é que, com a civilização gradual, surge certo número de dificuldades específicas civilizacionais.” (ELIAS, 2011: 18)

pacificação no plano coletivo social, divisão do trabalho e formas mais complexas de organização política. Essa tendência não deve ser associada a uma finalidade ou uma leitura teleológica do processo civilizador. Elias inclusive propõe que, no decorrer do processo, há tendências descivilizadoras e inversão na direção do desenvolvimento, palavra que não é usada como sinônimo de evolução.

Contra uma posição tautológica e teleológica, Elias deixa em aberto o *futuro* da humanidade, que será construído coletiva e individualmente nas interdependências das figurações. “A forma que assumem as relações sociais e sua evolução a partir das que lhe antecedem sempre é uma entre múltiplas possibilidades de desenvolvimento.” (QUINTANEIRO, 2010: 74).

Destacamos esse ponto por sua importância para o ensino de história: em que medida a narrativa histórica escolar do livro didático reitera concepções fatalistas, tautológicas e teleológicas? Insistimos que é preciso investigar mais a fundo essas questões; no caso específico da História da África no contexto do imperialismo, nos propusemos a compreender a maneira formular o encadeamento dos eventos que levaram ao domínio europeu no continente africano. Este é apresentado como um caminho inevitável do avanço do capitalismo?³⁷

Em relação aos costumes mais banais e cotidianos, sabe-se que as diferenças podem gerar um preconceito em relação ao outro, e essa ideia – a questão da *alteridade* – é um fundamento do *olhar imperial*, do próprio conceito de *civilização*. De que maneira a narrativa do livro didático de história aborda essa questão, tão importante e que aparece destacada nos preceitos das regulamentações educacionais, como os PCN? É necessário considerar que, à disciplina História, é atribuída uma responsabilidade maior na formação da *cidadania*, a qual está diretamente relacionada o respeito ao outro, ao diferente. Nesse sentido, gostaríamos de destacar mais um excerto de Elias:

Tal como os demais grupos de exemplos, a série de transcrições sobre o hábito de escarrar demonstra com muita clareza que, desde a Idade Média, o comportamento mudou em uma dada direção. No caso do costume de escarrar, o movimento é inconfundivelmente do tipo que chamamos de ‘progresso’. Escarrar com frequência é, mesmo hoje, uma das experiências que muitos europeus julgam especialmente desagradáveis quando viajam pelo Oriente ou pela África, juntamente com a falta de ‘limpeza’. Se partiram com pré-concepções idealizadas, acham a experiência decepcionante e julgam confirmados seus sentimentos sobre o ‘progresso’ da

³⁷ Nesse momento, vamos apenas destacar a relação entre a teoria elisiana e o ensino de história, já que trataremos dessa análise no capítulo 4.

civilização ocidental. Mas, há não mais de quatro séculos, este costume não era menos geral e comum no Ocidente, como mostram os exemplos. (ELIAS, 2011: 153)

Sobre um ato tão corriqueiro, está em jogo uma discussão mais profunda; e como serão construídas essas narrativas didáticas? De um ponto de vista eurocêntrico? O costume do outro será *naturalizado*?³⁸ A tradição *essencializada*? A ausência de história? Como se ensinam as temporalidades, a passagem do tempo, a mudança sociocultural? Tais questões, esperamos responder na análise do corpus documental (ver capítulo 4).

E lidamos com outra pergunta: a *racionalidade* atemporal e abstrata? Sobre esse ponto, Elias também se fundamentou em sua sociologia histórica para contextualizar até mesmo a racionalidade, outro ponto de comparação entre *figurações* que pode ser *etnocêntrico*. Para ele, o que é racional em uma *figuração* pode ser irracional em outra³⁹, pois “pensar não se resume a um ato ‘racional’, ‘lógico’, do qual todos os seres humanos são capazes, [...] compreendemos tratar-se de um ato que as pessoas aprendem a desempenhar e cujo resultado varia conforme os estágios do desenvolvimento social, ligados ao surgimento de códigos específicos.” (ELIAS, 2006: 169)

No segundo volume, Elias aborda a formação do Estado e sua relação com o processo civilizador, e termina elaborando uma *teoria da civilização*. Falar apenas da história dos hábitos é deixar de tocar em um ponto fundamental do *processo civilizador*, a saber, a monopolização da violência física pelo Estado, a qual Elias foi buscar em

³⁸ Norbert Elias apresenta a noção de que qualquer sociedade tem sua historicidade, e com ela sua especificidade, e que nada há de natural nas relações sociais, mesmo as consideradas mais simples. “É difícil concluir se a oposição radical entre ‘civilização’ e ‘natureza’ é mais do que uma expressão das tensões da própria psique ‘civilizada’ [...]. A vida psíquica de povos ‘primitivos’ não é menos historicamente (isto é, socialmente) marcada do que a dos povos ‘civilizados’ [...]. Não há um ponto zero na historicidade do desenvolvimento humano, da mesma forma que não o há na socialidade, na interdependência social dos homens. Nos povos ‘primitivos’ e ‘civilizados’, observam-se as mesmas proibições e restrições socialmente induzidas com suas equivalentes psíquicas, socialmente induzidas: ansiedades, prazer e aversão, desagrado e deleite. No mínimo, por conseguinte, não é muito claro o que se tem em vista quando o chamado padrão primitivo é oposto, como ‘natural’, ao ‘civilizado’, como social e histórico.” (ELIAS, 2011: 156-7) É importante destacar que “Elias esclarece que não aprecia o uso do adjetivo ‘primitivo’, aplicado por seu entrevistador à cultura ganesa, preferindo usar a expressão ‘mais simples’, que tem o sentido exato de ‘menos diferenciada’.” (QUINTANEIRO, 2010: 73)

³⁹ Em sua análise da sociedade de corte de Luís XIV, o *ethos* dos cortesãos era balizado de acordo com a racionalidade da época, com uma etiqueta e um modo de agir (até mesmo financeiramente) particulares de uma *sociedade das aparências*, na qual a ascensão dependia do rei. Assim, a racionalidade econômica capitalista não tinha sentido, e muitas vezes era preciso gastar mais do que se tinha ou arrecadava, simplesmente para permanecer, ou quem sabe aumentar, o *status* social. Ver: ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

Max Weber. Mas, como vimos neste capítulo, essa relação pode ser remontada à teoria hobbesiana da formação da sociedade, e sua linguagem expressa na palavra *policidado*. Elias conclui que com a monopolização “como ponto de interseção de grande número de interconexões sociais, são radicalmente mudados todo o aparelho que modela o indivíduo, o modo de operação das exigências e proibições sociais que lhe moldam a constituição social e, acima de tudo, os tipos de medos que desempenham um papel em sua vida.” (ELIAS, 2011: 17)

Os modos de contenção da violência serão tão variados quanto forem as *figurações*, sendo que a pacificação é mais fundamental quando crescem as interdependências, e cada membro torna-se portanto mais imprescindível para o outro até mesmo no sentido da subsistência.

Como visto, o processo civilizador não é uniforme e ascendente; pode haver interrupções, retornos, em suma, uma tendência descivilizadora. Podemos demarcar os processos civilizador e “descivilizador” de acordo com algumas características, como os processos estruturais e as mudanças culturais, de *habitus* e de formas de conhecimento.

O processo civilizador pode ser caracterizado, em sua estrutura, pela formação do Estado com a monopolização da violência e da taxaço, a divisão do trabalho e das funções sociais, a presença de mercado, cidades, comércio, com uma interligação da produção em grandes cadeias e aumento da interdependência. No plano dos costumes, as funções corporais e a violência são “escondidas”, há uma diminuição dos contrastes com um aumento das diferenças e aumento da identificação mútua. A mudança de *habitus* passa pela psicologização, racionalização e avanço dos limites da vergonha; aumento da diferença de padrões entre crianças e adultos; controle sobre o constrangimento torna-se mais automático, mais igual e contínuo; e a agressividade é mais controlada. No campo do conhecimento, há um aumento da alienação com a diminuição do envolvimento.

O processo descivilizador diminuiria as redes de interdependência, com aumento da homogeneidade social, com aumento do perigo e da emergência da violência na esfera pública, com aumento da crueldade e diminuição da identificação mútua. A pressão sobre o controle dos impulsos diminuiria, assim como a diferença de modos entre adultos e crianças.

O exemplo clássico do processo descivilizador na obra de Elias é a ascensão do nazismo, o qual ele aborda mais detalhadamente no livro *Os alemães*. Não obstante, inúmeros pesquisadores⁴⁰ nos últimos anos têm trabalhado com esse conceito para diferentes contextos históricos. Um deles, Adam de Swaan, nos fornece uma aproximação mais geral:

A monopolização da violência pelo Estado pode resultar na civilização universal da sociedade e, mesmo assim, em alguns casos, os princípios civilizados podem excluir algumas categorias de cidadãos da proteção, expondo-os à violência monopolizada do Estado. O regime pode mobilizar toda a máquina estatal para perseguir e aniquilar um grupo, e de maneira mais completa do que poderia conseguir em sociedades na qual o Estado ainda não tivesse conseguido o monopólio da violência tão efetivamente. Nesse processo de destruição, primeiro as vítimas precisam ser identificadas, registradas, isoladas e, através de um processo persistente de representação, desumanizadas e vilificadas. O ódio e a repugnância devem ser evocados contra eles pela maioria da população. Isso foi o que chamei, em outra pesquisa, de processo social de ‘desidentificação’, que acompanha, por outro lado, um esforço de positivar o resto da população. Na próxima fase, unidades especiais são recrutadas e treinadas para cercar, isolar e eliminar o grupo estigmatizado, e para essa tarefa específica algumas localidades devem ser isoladas para que a tortura e a matança possam continuar sem notícias (porém, não desconhecida para eles) em espaços de extermínio. Assim, tanto no senso psicológico, social e espacial, esse processo ocorre como uma compartimentalização. (SWAAN, 2001: 268)⁴¹

Se, num primeiro momento, é possível relacionar essa teoria geral do processo descivilizador ao nazismo, até mesmo pela vida e obra de Norbert Elias, não é menos

⁴⁰ SWAAN (2001); MENNELL (1990). Robert van Krieken discute o caso da Austrália, quando as autoridades governamentais tomaram os filhos dos aborígenes em nome da *civilização* para serem assimilados pela cultura “europeia”. Ver: KRIEKEN, Robert van (1999) 'The Barbarism of Civilization: Cultural Genocide and the "Stolen Generations"'. *British Journal of Sociology* 50. 2, 297-315. Adam de Swaan se refere também a Ton Zwaan, que aborda a “limpeza étnica” na então Iugoslávia em termos de *fragmentação e desintegração* do Estado com um subsequente *processo descivilizador*. Ver: ZWAAN, Ton (1996) 'Staatsdesintegratie, Geweld en Decivilisering; Joegoslavië in het Perspectief van de Civilisatietheorie', *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift* 23.3, pp. 425-453.

⁴¹ Traduzido do original: “The monopolization of violence by the state may result in the overall civilization of society and yet, in certain cases, these civilized canons may nevertheless exclude certain categories of citizens from protection who will then be exposed to all the violent resources of the state monopoly. The regime may mobilize the entire machinery of the state to persecute and annihilate this target group, and this more thoroughly than could have been achieved in societies where the state apparatus has not succeeded in monopolizing the means of violence so effectively. In the process of bringing about this destruction, the intended victims must first be identified, they must be registered, they must be isolated and made the object of a persistent campaign of vilification and dehumanization; hatred and loathing must be evoked against them among the population at large. This is what I have called elsewhere the social work of ‘disidentification’, which goes together with a campaign to strengthen positive identifications among the rest of the population. (de Swaan, 1997). In the next phase special units must be recruited and trained to round up, isolate, and destroy the target population, and for this task specific locations must be screened off from the uninitiated so that the torturing and killing may proceed unnoticed (but not unbeknownst to them) in reservations of destruction. Thus, both in a psychological, a social and a spatial sense, this process occurs as one of *compartmentalization*.”

verdade que também é possível pensarmos em outros tempos e lugares⁴², e, portanto, em outras Áfricas.

Estes processos de civilização e descivilização (ou barbarização), propalados interna ou externamente às fronteiras dos Estados nacionais – e, afinal, onde estava a fronteira, por exemplo, da Inglaterra ou da França no contexto do Imperialismo? –, tornaram-se cada vez mais fluídos à medida que a violência era banalizada e legitimada por causa de uma justificação de superioridade. Elikia M’Bokolo, ao analisar a violência no contexto da conquista imperial, assim percebeu esse movimento entre *centro* e *periferia*:

Esta violência permanente, deixada a si própria, sem controle e sem outra sanção a submissão dos povos a colonizar e a eficácia econômica das tropas, teve terríveis efeitos em África como na Europa. Aimé Césaire foi o primeiro a sugerir que, nela, havia “o veneno instilado nas veias da Europa e o avanço, lento mas seguro, da barbarização do continente”, que conduziu ao nazismo; e acrescentava o poeta:

“Aquilo que [o muito cristão burguês do século XX] não perdoa a Hitler, não é o *crime* em si, o *crime contra o homem*, não é a *humilhação do homem em si*, é o crime contra o homem branco, é a humilhação do homem branco, é o de se ter aplicado à Europa processos colonialistas que até então eram reservados aos árabes da Argélia, aos *coolies* da Índia e aos pretos de África”. (M’BOKOLO, 2011: 330)

Helmut Bley recuperou um artigo do jornal *Deutsche Südwestafrikanische Zeitung*, de 2 de maio de 1906, no qual o autor propagava, com uma visão profética, para onde este processo de violência poderia se encaminhar.

O que é que nos impede de aplicar este princípio (o direito do mais forte) não apenas à política colonial, mas ao conjunto da política? Será pior alargar os nossos territórios a expensas dos brancos inferiores a nós do que alargá-los a expensas dos negros sem defesa? A Alemanha está sobrepopulada: por que motivo a sua bandeira há de flutuar nas margens arenosas de Angra Pequena e de Swakopmund e não nas quintas das estepes escassamente povoadas mas muito produtivas da Rússia central e meridional. (Apud M’BOKOLO, 2011: 331)

⁴² Em um instigante artigo, Mark Neocleous investiga a relação, no mundo atual, do ressurgimento da palavra *civilização* como uma categoria de poder nas relações internacionais e o senso comum de que cada vez mais as guerras se parecem com uma ação policial. Ele volta às raízes dos conceitos de *civilização* e *polícia*, que, como vimos, estão intrinsecamente conectadas, buscando compreender, com essa expansão temporal do conceito, a “guerra ao terror” como uma “ofensiva civilizacional”, conjunção violenta de guerra e policiamento. Ver: NEOCLEOUS, Mark. The Police of Civilization: The War on Terror as Civilizing Offensive. *International Political Sociology* (2011) 5, 144-159.

Capítulo 3 – O conceito de civilização no contexto do imperialismo

em angola tudo podia acontecer, porque os lugares eram ermos, esquecidos de tudo e de todos e deus não devia saber sequer que eles existiam. eram como lugares onde as pessoas podiam nascer ao contrário, vir de velhas para novas, podiam os leões nascer das árvores como frutos, as chuvas abrirem do chão numa correria tresloucada para chegarem às nuvens, podiam os homens ter filhos, que muitos pretos só tinham pai, muitos só tinham mãe e outros nasciam dos bichos, a maior parte, até há anos, nascia dos macacos, e em angola tudo era possível por isso, porque deus não ordenava as coisas, porque as coisas eram dominadas por um caos que ninguém podia explicar e por isso pareciam magia. [...] as histórias de angola espantavam-me. imaginava os campos repletos de crianças plantadas com os cabelos a ondularem ao vento. crianças sem escola, sob o sol intenso, a escurecer mais e mais a pele, e eu senti pena delas, a pensar como seriam belas e vulneráveis, e como era cruel que deus não conhecesse toda a sua invenção. mas eu compreendia, fazemos coisas sem saber, e ao fazer nossa vila deus pode ter feito angola sem saber, por isso a ignorava. talvez o que tínhamos que conseguir era mostrar-lha, mostrar-lha, e eu pensava que, se a dona darci fosse à igreja e falasse sobre moçambique, deus, que inventou a nossa vila, saberia que sem querer inventou África, e poderia ir lá ver como as coisas eram e ordená-las, ajudá-las a seguir o melhor caminho, como se lhes ensinasse a viver.

– valter hugo mãe⁴³

Com sua linguagem hiperbólica e poética, o escritor Valter Hugo Mãe nos leva para um mundo onírico, no qual tudo pode acontecer. Não falamos apenas de seu livro, mas também de África. Nesse livro, o eu-lírico é um menino de uma vila portuguesa que narra o mundo conforme suas fantasias baseadas em um mundo real, de interpretações literais da Bíblia ou de África. Seu recurso narrativo contém uma sátira às representações sobre África – e também sobre deus. Ele constrói uma imagem significativamente forte e potente, contendo nas entrelinhas da fantasia as inúmeras visões preconceituosas e estereotipadas sobre as pessoas e os lugares. Ressaltamos um aspecto em particular, que coincide com a “missão civilizadora” do final do século XIX:

⁴³ MÃE, 2012: 44-45.

uma vez que “deus não ordenava as coisas”, “tudo era possível”, até nascer dos macacos, mas se deus fosse lá, poderia “ordená-las”, “ajudá-las a seguir o melhor caminho, como se lhes ensinasse a viver”, tirá-los da ignorância e mostrar-lhes a luz da civilização.

Este capítulo, como explanado na metodologia, é composto pela interação entre teoria e prática, ou melhor, entre nossos referenciais teóricos e as fragmentações analíticas do *corpus documental*.

Num primeiro momento, apresentaremos a composição do texto didático de cada coleção na abordagem do Imperialismo, a sequência argumentativa dos autores. Além disso, vamos analisar como os guias do PNLD avaliaram as duas coleções em relação às temáticas afro-brasileiras e africanas.

Esse primeiro contato com o livro didático nos mostrou que nossa análise não estaria restrita apenas à África; seria preciso compreender também as representações acerca da própria Europa e da Ásia.

Esse mergulho nas representações relacionais dos três continentes se deu, justamente, pela escolha dos livros didáticos de apresentar o imperialismo como um imperialismo afro-asiático, algo que, em princípio, já revela a própria concepção acerca do imperialismo. Será preciso trabalhar, portanto, com referenciais teóricos que permitam construir a ideia de cada continente no mundo, e a própria ideia de mundo – afinal, quem forma e informa sobre a ideia de mundo?

Em seguida, vamos passar para a análise dos livros didáticos, procurando sempre mesclar os exemplos do livro com algumas teorias que informam sobre determinado assunto. Assim, considerando-se que elencamos o tema *Imperialismo* para fazer essa ponte, vamos tentar observar qual corrente historiográfica foi adotada e, mais importante para a nossa pesquisa, suas significações e impressões para o ensino de história da África tal como exposto. Reiteramos, então, e novamente, o caráter múltiplo do livro didático, e sua força de duplo objeto, cultural e histórico, para destacar que não necessariamente encontraremos uma narrativa linear ou comprometida inteiramente com uma única perspectiva ideológica ou historiográfica. As coleções didáticas formam

uma sequência histórica que, como vimos com os exemplos referentes às tensões e demandas da Lei 10.639/03 e suas Diretrizes, tem suas próprias fórmulas para integrar novos conteúdos ao que já está pronto. Dessa maneira, uma coleção pode apresentar, em assuntos variados, abordagens historiográficas positivistas, marxistas e da nova história cultural. Da mesma maneira, um mesmo tema – no nosso caso, o Imperialismo – pode ser explicado por mais de uma corrente teórica – mesmo que contraditórias –, selecionando elementos de cada um que convenham às finalidades do livro didático.

Portanto, mais do que identificar a afiliação teórica do livro didático, procuramos compreender quais as narrativas construídas sobre a África, qual a relevância das histórias africanas no final do século XIX para a teoria escolhida. E mais, cotejando a edição velha com a nova, perceber o que foi modificado, o motivo e a consequência nos significantes narrativos da história da África.

Como parte do processo da *análise textual qualitativa*, seguimos com a fragmentação, sabemos, de um texto que é uno e foi construído com o objetivo de sê-lo. Intentamos, na segunda parte, perceber o papel de agência e passividade histórica concedido a cada um dos continentes dessa história imperialista, a saber, África, Ásia e Europa. Foi preciso reconhecer que, quando se fala de Europa, também se fala sobre África, mesmo que por meio do silenciamento. E esse foi um dos motivos que voltaram nosso olhar para o tema do Imperialismo, pois é uma história sobre a África, é uma história *na* África. Ou seja, sob qualquer viés, seria possível construir uma compreensão acerca da representação das áfricas, mesmo que apenas na sua relação invisível com a Europa. Enfim, nesse momento queremos responder à questão: quem *faz* história?

Na última parte, após identificarmos que o clássico mapa do imperialismo era um texto fundamental da narrativa sobre o imperialismo, nos debruçamos sobre esse artefato cultural e histórico. Quais são seus significados? O que ele revela? O que encobre? Onde está a África em um mapa sobre a África?

3.1. A sequência narrativa do livro didático e a História da África

Vamos apresentar, de maneira geral, as duas coleções escolhidas, e mais detalhadamente, como elas trabalham com a História da África. Para tal, vamos nos

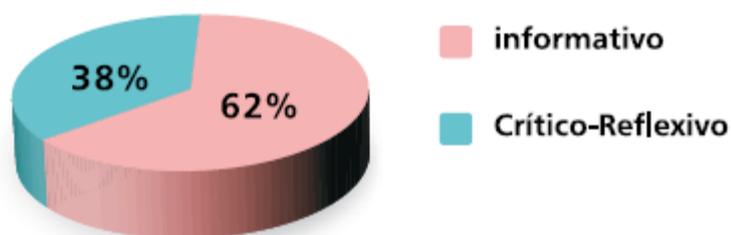
valer dos guias de livros didáticos elaborados pelo MEC com uma análise de cada coleção aprovada para o PNLD.

É interessante observar que o Guia de Livros Didáticos do PNLD 2011 (p. 22-3) trouxe um detalhamento maior em relação às demandas da Lei 11.645/08, explicitando o contexto histórico e também as dificuldades de mudanças rápidas.

A Lei 10.639, que atualiza a LDB e institui a obrigatoriedade de tratamento da temática afro-brasileira nas escolas, data de 2003. Bem antes disso o campo da historiografia já vinha se dedicando a revisões interpretativas acerca da História da África, das questões relativas à escravidão e à situação dos afrodescendentes no Brasil. Em 2008 aquela lei seria atualizada por uma nova lei – a 11.645 – que estabeleceria a obrigatoriedade de tratamento também das questões relativas à História e cultura indígenas. Contudo, sabemos que, a despeito da inovação processada pelos efeitos dos movimentos sociais e pelo crescimento da pesquisa histórica, a didatização de tais conteúdos e sua incorporação ao saber histórico escolar é algo que não se resolve em um curto espaço de tempo nem tampouco é espontâneo. Antes disso, pressupõe um cuidadoso processo – e tempo – de reorganização das bases de saber e de formação do professor.

O guia ainda agrupa as coleções em duas categorias criadas por causa da referida lei, indicando ao professor se a coleção aborda tais temas de maneira informativa ou reflexiva. O guia (p. 23) chega aos seguintes dados:

PNLD 2011 – Formas de abordagem da temática indígena e História da África – em %



PNLD 2011 – Orientações ao professor sobre o tratamento da temática indígena e História da África – em %

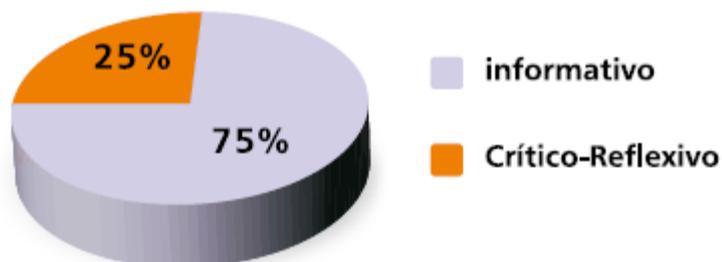


Figura 19: Gráficos do Guia PNLD 2011 sobre a abordagem da temática africana

As duas coleções por nós escolhidas foram classificadas como informativas em ambas as categorias. A forma de abordagem informativa no livro do aluno é vista da seguinte maneira no guia (p. 24):

Tal perspectiva é visível nas coleções que, atendendo e respeitando as exigências do Edital do PNL D 2011, o fazem de modo vinculado, sobretudo, à abordagem dos conteúdos históricos previstos, sem que tal tratamento seja, necessariamente, vinculado a uma reflexão crítica integral e voltada à problematização do tempo presente ou mesmo ao tratamento longitudinal e complexo das relações temporais, seja da História das populações indígenas, seja da História da África e situação dos afrodescendentes no Brasil. Com isso, predomina, para o estudante, uma relação de possibilidade de aquisição informativa e uma condição de análise de tais temáticas ainda, predominantemente, de modo vinculado direta ou indiretamente à cronologia eurocêntrica.

Dessa maneira, o guia apresenta os limites das duas coleções, e agora trabalharemos com cada uma separadamente.

3.1.1. A coleção “Saber e fazer História”

Esta coleção tem uma proposta de História Integrada, seguindo a cronologia linear eurocêntrica, e procurando integrar os conteúdos de América, Brasil e África. O guia de 2011 (p. 97) traz as seguintes informações sobre a abordagem em relação à África:

A temática africana aparece, a partir do 7º ano, integrada ao processo de colonização no Brasil. São apresentadas as civilizações subsaarianas e uma breve discussão sobre a importância da História Africana. No 8º ano, o tema aparece vinculado ao contexto imperialista e seus impactos no continente africano. No 9º ano, reaparece associado aos processos de independência e seus desdobramentos pós-colonização. A questão da situação do afrodescendente é um aspecto trabalhado em menor proporção e, nesse sentido, sugere-se que o professor busque medidas de complementação desta temática.

Já o guia de 2014 (p. 129) procura fazer uma análise mais minuciosa:

Destaca-se também na obra o combate ao preconceito racial, principalmente ao se abordar a **história e cultura de povos africanos, afrodescendentes e indígenas**. As imagens de afrodescendentes, indígenas e mulheres em diferentes temporalidades estão presentes na obra, apesar de não terem tratamento equilibrado ao longo dos volumes. A coleção chama a atenção principalmente para personagens que tiveram algum destaque na história como mulheres políticas, expoentes negros na literatura e nas campanhas abolicionistas no Brasil e indígenas ocupando cargos eletivos.

A presença de africanos e afrodescendentes na estrutura do livro está amplamente relacionada com a história europeia, nos percursos de colonização e independência, concedendo menor atenção à produção historiográfica recente que procura, por exemplo, compreender o protagonismo dos próprios africanos no processo de sua independência. Há, no entanto, algumas imagens de sujeitos africanos e afrodescendentes de outras temporalidades ou contemporâneos em diferentes situações, para além da escravidão, de modo que sua diversidade étnica e cultural no espaço e no tempo esta relativamente representada.

Destacamos que, das três coleções inicialmente escolhidas, “Saber e fazer História” é a que mais espaço concedeu à temática do imperialismo, com 18 páginas na edição de 2007 e 16 páginas na edição de 2014.

3.1.2. A coleção “História em documento: imagem e texto”

A coleção é organizada em unidades, capítulos e módulos, e segue uma estrutura linear, integrando histórias de Europa, América, Brasil e África. O Guia do Livro Didático de 2005 não traz nenhuma referência ao tratamento dos conteúdos de história africana ou afro-brasileira.

Sobre o tratamento da temática africana, o Guia de 2011 (p. 47) traz a seguinte análise:

A temática africana inicia-se no volume de 6º ano, quando se apontam povos da África Antiga para além do Saara. No volume de 7º ano, a questão reaparece focalizando as contribuições culturais da África e os reinos existentes no século XV, a África Islâmica e as práticas de escravidão africanas. Já no livro de 8º ano, a temática emerge com o tratamento do Brasil Colônia, da escravidão moderna e as influências culturais dos povos africanos sobre a cultura brasileira. Ainda nesse volume, aparece a questão da partilha da África, decorrente do imperialismo europeu, bem como a herança do colonialismo. No 9º ano, o tema aparece vinculado ao tratamento dos processos de independência e lutas contra o domínio europeu no pós-guerra, a situação do continente africano na Guerra Fria e os problemas e contradições da África na contemporaneidade. Já a discussão em torno da situação dos afrodescendentes no Brasil aparece restrita ao volume de 7º ano, ao focalizar o debate em torno do legado cultural, sincretismo e práticas culturais.

De fato, a própria análise é muito mais informativa do que crítico-reflexiva. Apenas enumera os assuntos abordados, sem dizer ao professor – o destinatário do guia – a qualidade com que cada assunto é tratado. Já o Guia de 2014 (p. 47-8) procura detalhar e qualificar o livro didático:

A coleção respeita os preceitos legais brasileiros, tratando adequadamente as temáticas das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial, do gênero, dos direitos humanos, da imagem de afrodescendentes, de descendentes das etnias indígenas brasileiras, da mulher em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder. Favorece ainda o desenvolvimento de uma mentalidade aberta, tolerante e consciente da importância da ação política informada no âmbito do estado de direito.

No que se refere à **história da África e da cultura afro-brasileira e indígena**, a coleção apresenta abordagem consistente e apropriada, o que permite aos alunos desenvolver empatia em relação às diferenças, além de entendimento crítico das desigualdades sociais que ainda persistem. Em relação à história da África, podem ser encontrados diversos capítulos específicos ao longo da coleção que a abordam, por exemplo: o Egito Antigo e os faraós negros, as antigas culturas nok e banto; os fenícios; o reino cristão de Axum; os reinos africanos sobre influência islâmica; os reinos africanos tradicionais; a escravidão na África; o comércio de escravos; as relações com o Brasil no século XVIII; o imperialismo e as lutas contra o domínio europeu; as guerras e a segregação.

Quanto à cultura afro-brasileira, a coleção contempla conteúdos relacionados, por exemplo, com a vida dos escravos no Brasil; as estratégias de resistência, a forma de organização familiar; os aspectos culturais, as relações com a África no século XVIII; o papel dos negros em eventos como a Cabanagem, a Balaiada, a Revolta dos Malês e a Sabinada; e o fim da escravidão.

Apesar da coleção adotar a História Integrada, sua perspectiva temporal não é totalmente linear, sendo classificada pelo guia como complexa. É importante ressaltar esse elemento agora porque o Imperialismo fica dividido em dois livros: no livro do 8º ano, apresenta-se a expansão imperialista; no livro do 9º ano, em um capítulo intitulado “Em outros países, como o povo reagiu à opressão?”, o módulo 3 trata das lutas contra o domínio europeu na África.

Não pretendemos qualificar essa opção editorial, ou mesmo discutir como os alunos – e o professor – vão retomar o tema do imperialismo no ano seguinte. Salientada essa opção pedagógica, vamos tratar essas duas partes como uma sequência que aborda o Imperialismo.

3.2. A representação tripartite do mundo

Como explicitado ao longo do trabalho, procuramos trabalhar com as representações acerca da África. No entanto, o nosso *corpus documental* demandou uma expansão da análise, uma vez que a apresentação dos conteúdos, no caso do Imperialismo, formou um bloco narrativo relacionando os três continentes envolvidos sob essa compreensão singular desse momento histórico mundial. Dessa maneira,

adequamos nossa análise com o objetivo de tentar compreender como são apresentados, no conjunto da narrativa didática, a Europa, a África e a Ásia.

Denominamos essa narrativa de visão tripartite do mundo, e reiteramos que ela não se encontra apenas em livros didáticos, mas constituem uma forma de enxergar o mundo construída historicamente e que resiste em diversos meios da cultura. Boaventura Sousa Santos aborda essas três categorias no texto “O fim das descobertas imperiais”, que seriam: o Ocidente (a civilização), o Oriente (o outro civilizacional) e a África (o selvagem).

Ele afirma que o último milênio foi o das descobertas imperiais, principalmente as do Ocidente, e a construção da representação do Outro, via de regra inferiorizada. Afinal, em um contato, como declarar Descobridor e Descoberto? “Porque sendo a descoberta uma relação de poder e de saber, é descobridor quem tem mais poder e mais saber e, com isso, a capacidade para declarar o outro como descoberto.” (SANTOS, 1999)

A visão sobre as três regiões do mundo – e a própria construção e divisão arbitrária desses lugares em regiões distintas – foi elaborada pelo “conquistador”, que descobre o outro primeiro por meio das ideias, e depois empiricamente. Esse primeiro contato (imaginário) revela a ideia etnocêntrica, a ideia da inferioridade do outro. O segundo contato (real) legitima e aprofunda o imaginário pré-concebido, justificando a construção de relações desiguais, como no Imperialismo. Como afirmou o historiador José da Silva Horta:

Ao lermos os textos europeus que retratam o Africano (o mesmo sucede, aliás, se interpretarmos ícones), mesmo os mais descritivos, temos de partir sempre do princípio de que estamos perante representações, o que é dizer, perante (re)construções do real. [...] Essa construção faz-se de acordo com as categorias culturais e mentais de quem viu, ou (e) de quem escreve [...]. A representação é, aqui, a tradução mental de uma realidade exterior que se percepcionou e que vai ser evocada—oralmente, por escrito, por um ícone — estando ausente. (HORTA, 1995: 189)

Trazendo essa reflexão para o campo do Ensino de História, temos como objetivo comparar as representações a respeito da África e da Ásia – e também da Europa, considerando-se que ela está sempre representada, seja por meio da chamada História Geral ou Mundial e, no caso do livro didático, pela História Integrada. Esse foi um dos motivos para elegermos o conceito de civilização como estruturante dessas

representações sobre os três lugares do mundo, tendo em vista o escopo teórico discutido no capítulo anterior.

Essa narrativa é embasada também pela perspectiva de que a civilização tem movimentos históricos, enquanto os outros permanecem como que parados no tempo.

“Desde una perspectiva estática, muy influida por los trabajos etnográficos de la primera mitad del siglo XX, la permanencia de las sociedades africanas ‘tradicionales’, inmóviles o evolucionando lentamente, al ritmo de la autosubsistencia aldeana regida por un rito consuetudinario lentamente elaborado y más o menos paralizado, se ha opuesto, durante mucho tiempo, a la evolución de las sociedades occidentales que obedecen a las leyes de la economía de mercado, más ‘evolucionadas’ y, por ello, implícitamente consideradas como el modelo y el objetivo a alcanzar gracias al desarrollo impuesto por la penetración europea.” (COQUERY-VIDROVITCH, C.; MONIOT, H. **Africa negra de 1800 a nuestros días**. Labor: Barcelona, 1985. p. 163)

3.2.1. A civilização

Normalmente, quando se pretende falar do outro, não nos referimos ao narrador, ao criador do outro. Mas como ele se representa? Qual o discurso europeu sobre a civilização? Qual a ideia de Europa? Em primeiro lugar, é importante destacar que uma identidade europeia não é dada, nem é imutável, mas construída na teia espaço-tempo; nem mesmo podemos dizer de **uma** ideia, mas de uma pluralidade de representações, muitas vezes conflitantes.

O estudo sobre a construção da ideia de Europa teve seu início em meados do século XX, e o historiador Denys Hay trilhou este caminho, da Grécia Antiga à Segunda Guerra Mundial, passando pela história de Noé e seus três filhos, a constituição da Cristandade, o abandono deste termo no século XVIII. Após o século das luzes, a Europa alcançou uma dominância global que a Cristandade nunca fora capaz de realizar (HAY, 1957: 125): o nome do continente se transformaria em um símbolo de um modo de vida.

O etnocentrismo afirmaria que, afinal, aquele seria o modo de vida, um modelo a ser seguido, mas nunca possível de ser alcançado pelo “outro”. Said argumenta que justamente essa ideia de uma identidade superior possibilitou que essa cultura se tornasse hegemônica, dentro e fora da Europa (SAID, 2007: 34-35). Michael Wintle resume essa visão etnocêntrica da seguinte maneira:

Há muito tempo nós tomamos ciência da visão arrogante do Iluminismo sobre a cultura europeia, a despeito de uma simpatia pelo “bom selvagem” e outras civilizações. Mas o “fardo do homem branco” no cerne das maiorias das ideias sobre a Europa, aludindo à superioridade das instituições, da democracia e da civilização, de uma maneira geral, tem sido memorável, mesmo após desastres como a Segunda Guerra Mundial, e certamente após o fim da União Soviética: a ideia sobre a Europa é geralmente autoconfiante e imperialista. (WINTLE, 2013: 11)

De uma maneira geral, a construção de uma ideia de Europa teve como referencial o *outro*, seja o Oriente, marcadamente o árabe, ou a América. Said investiga a construção desse *muro* entre a Europa e a Ásia. Outros autores, como Silva (2013) e Rossi (2000), enxergam essa construção imaginária da Europa a partir da relação com a América. Pensamos, pois, que tais visões podem ser complementares, e que tais significados no imaginário europeu mudaram radicalmente com a “descoberta” do “Novo Mundo”. Para alguns autores dos estudos pós-coloniais, esse teria sido um momento fundador da Europa.

Tenho como pressuposto que a Europa é uma invenção feita por meio da invasão da denominada hoje de América Latina que deu base para a construção de uma matriz de poder mundial de dominação. Essa matriz de poder tem seus alicerces na racialização e na racionalização da sociedade com o advento do colonialismo-colonização do Novo Mundo. Friso que a expressão Novo Mundo é um artifício para negar, apagar e silenciar as histórias dos povos que habitavam a Abya Yala. O processo de racialização impôs uma classificação humana inicialmente em três raças: brancos, índios e negros. Essa classificação inicial hierarquizou as três raças, tendo como referência quem criou a classificação, no caso o branco europeu enquanto sujeito superior que produz cultura, ciência e **civilidade**, passível de trabalho intelectual e assalariado. Já as demais raças, os índios enquanto sujeito inferior intermediário servil e os negros como sujeito inferior escravo, ambos os grupos não passíveis de produzir cultura, ciência e civilidade. (SILVA, 2013: 2)

Segundo Hegel, “a história universal vai de Oriente para Ocidente”. Essa passagem de bastão se encontra justamente na própria visão do Ocidente sobre si próprio, a saída da Idade das Trevas e o renascimento que culminou em quatro *progressos* incontestáveis da “humanidade”: a libertação do fundamentalismo religioso com a Reforma; a Revolução Científica; o Iluminismo e a consagração do racionalismo; e a invenção e o desenvolvimento do capitalismo. Tais eventos teriam conferido ao Ocidente uma primazia na história universal, deixando para trás seu concorrente histórico. E teriam possibilitado, no Novo Mundo – mas também na África –, diante do selvagem e da natureza, o domínio completo. O século XIX consagrou, com o Imperialismo, o domínio de fato, mas também o domínio da fala.

A afirmação da inferioridade do diferente traz, do outro lado da moeda, a certeza da superioridade. Ao mesmo tempo em que se estigmatiza o outro, cria-se um emblema para si; e esse imaginário construído cria justificações no campo do discurso que podem legitimar ações. Jules Ferry, primeiro-ministro francês, em discurso no Parlamento em julho de 1885, afirmou: “As raças superiores têm um direito perante as raças inferiores. Há para elas um direito porque há um dever para elas. As raças superiores têm o dever de civilizar as inferiores.” (Apud MESGRAVIS, 1994: 14)

Eric Hobsbawm observou o impacto dessas representações na subjetividade dos europeus:

A sensação de superioridade que uniu os brancos ocidentais – ricos, classe média e pobres – não se deveu apenas ao fato de todos eles desfrutarem de privilégios de governante, sobretudo quando efetivamente estavam as colônias. Em Dacar ou Mombaça, o mais modesto funcionário era um amo e era aceito como gentleman por pessoas que nem teriam notado sua existência em Paris ou Londres. (HOBBSAWM, 1988: 107)

3.2.2. O outro civilizacional

O Oriente é o “outro civilizacional”, o espelho do Ocidente; a visão sobre o Oriente é fundamento para a visão do Ocidente; cronologicamente, duas visões comparecem: a primeira vê o Oriente como o berço da civilização, a segunda como um atraso civilizacional, uma estagnação.

Essa rivalidade foi construída no segundo milênio a partir das Cruzadas, com a guerra santa contra os infiéis e a tomada da terra prometida, o imaginário – que vem novamente antes da descoberta real – de um Oriente abundante de riquezas materiais e intangíveis.

Essa visão do Oriente – temido e temível, rico para explorar pela guerra ou pelo comércio – persistiu ao longo dos próximos séculos, inclusive no contexto das grandes navegações.

A consagração dessa visão do Oriente veio no século XVIII com a criação do que Edward Said conceituou como Orientalismo, um “corpo elaborado de teoria e prática em que, por muitas gerações, tem-se feito um considerável investimento material”. (SAID, 2007: 33)

Said busca, com Foucault, também elaborar uma análise do discurso do Orientalismo, por meio da qual “a cultura europeia foi capaz de manejar – e até produzir – o Oriente política, sociológica, militar, ideológica, científica e imaginativamente durante o período do pós-Iluminismo”. (SAID, 2007: 33)

A criação de uma imagem para o Outro moldou também, como dito, a imagem europeia, e até mesmo seus contornos territoriais. Onde termina e onde começa um e outro? Essas fronteiras são móveis, dependem do contexto e do interesse de quem discursa. Se um lugar oriental deixa de ser representado como aberrante, subdesenvolvido, ditatorial, inferior, pode iniciar uma transformação e sua caminhada rumo ao Ocidente, e vice-versa.

De uma maneira geral, a visão do Oriente remete à estagnação – a não passagem do tempo –, ao bizarro, ao homogêneo, ao perigoso – muçulmanos, turcos, japoneses, mongóis, coreanos, numa lista infindável e variável de acordo com o tempo. Mas Said destaca um importante aspecto do Orientalismo:

Não se deve supor que a estrutura do Orientalismo não passa de uma estrutura de mentiras ou de mitos que simplesmente se dissipariam ao vento se a verdade a seu respeito fosse contada. Eu mesmo acredito que o Orientalismo é mais particularmente valioso como um sinal do poder europeu-atlântico sobre o Oriente do que como um discurso verídico sobre o Oriente. (SAID, 2007: 33)

3.2.3. O selvagem

Para Boaventura Sousa Santos, a disputa pela civilização na Eurásia – e o jogo de poder na construção de dois espaços imaginados distintos – se contrapõe à relação entre o Norte e o Sul, do civilizado com o selvagem, na medida em que aqui não há conflito, uma vez que “a civilização tem uma primazia natural sobre tudo o que não é civilizado. [...] A superioridade do Ocidente reside em ele ser simultaneamente o Ocidente e o Norte.” (SANTOS, 1999).

Ao longo dos séculos, a imagem do selvagem se transformou: da ideia aristotélica de escravidão natural – que se contrapunha ao senso comum da época, o utilitarismo – para a dúvida sobre a humanidade do outro – seriam monstros? Bestas? Teriam alma? O lugar do selvagem é o lugar da natureza, e a diferenciação é tênue: terras desocupadas (e, portanto, vazias para quem quiser colonizar e civilizar), tribos

dispersas, dialetos selvagens. Enfim, o lugar da não-cultura, oposta ao Norte (tanto o Ocidente quanto o Oriente). Um lugar que, mesmo quando positivado pelas lentes do imaginário do “maravilhoso”, ainda um lugar onde o tempo não passa; logo, um lugar sem história. A escravidão dos negros foi legitimada pela não-humanidade dos mesmos, enquanto na América assistiu-se a um intenso debate para definir se os ameríndios tinham ou não alma – e mesmo assim havia, nos dois casos, justificativas para a guerra justa e a consequente escravização ou eliminação.

No século XVI, o debate sobre a escravidão ameríndia e africana se intensificou e foi comandado por teólogos de Portugal e Espanha, respectivamente dentro das universidades de Évora e Salamanca. Entre 1537 – ano da promulgação da bula *Veritas ipsa* – e 1550-1 – período da “controvérsia de Valladolid” –, os teólogos tendo à frente Francisco de Vitoria, rechaçaram a teoria aristotélica de “servos por natureza” com base na “doutrina da unidade do gênero humano e do estatuto adâmico atribuído ao ameríndio” e afirmaram a “primazia do direito natural”, confirmada na “controvérsia de Valladolid” (ZERON, 2005: 207). Passou-se a aceitar que a escravidão provinha do chamado *direito de gentes*, um direito baseado no costume e legitimado por três justificativas. Sobre esse contexto, Zeron observou:

Pretendemos demonstrar aqui como a discussão sobre os dois temas enfocados – a legitimidade do domínio ibérico sobre as suas conquistas e sobre as populações conquistadas, até o limite da sua redução à escravidão – deslocou-se do terreno exclusivamente doutrinário para uma qualificação das práticas efetivas dos homens, a partir de meados do século XVI, com a difusão da teoria do direito natural definida pela segunda escolástica salmantina. O ponto onde um e outro aspecto se encontram – o doutrinário e o histórico – foi finalmente definido em torno dos títulos reconhecidos como legítimos e capazes de justificar moralmente e historicamente a escravidão, quais sejam, a guerra justa, o resgate (ou comutação da pena de morte) e a necessidade extrema. Tratava-se, pois, de integrar à casuística dos teólogos a história da relação dos europeus com os aborígenes americanos e africanos, após a expansão mercantilista, e identificar nela as causas legítimas (ou não) que puderam levar ao estabelecimento de relações servis entre eles. (ZERON, 2005: 208)

Num mundo perfeito, ou adâmico, antes da queda do Homem, a escravidão não se justificaria; porém, ela se fixou como um costume e virou *direito de gentes* para se contrapor às guerras injustas. É importante notar, também, que esses debates variavam, e teólogos tinham opiniões diferentes sobre a escravização e ameríndios e africanos, ou mesmo entre ameríndios da América espanhola ou do Brasil. Sobre o tráfico africano, que a Coroa portuguesa instituiu como monopólio real e o regulamentou, fiscalizou e taxou, Francisco de Vitoria chegou a dizer que “os portugueses não estão obrigados a

averiguar a justiça das guerras entre os bárbaros. Basta que este seja escravo, seja de fato ou de direito, e eu o compro tranquilamente.” (Apud ZERON, 2005: 215)

Ellen Wood, em seu instigante livro anticapitalista, conclui que “um capitalismo humano, ‘social’, verdadeiramente democrático e equitativo é mais irreal e utópico que o socialismo”, chegando a afirmar que o “capitalismo é estruturalmente antitético à democracia” (2003: 8)

Interessa-nos resgatar sua análise sobre o capitalismo e o que ela chama de “bens extra-econômicos”, tais como emancipação de gênero, igualdade racial, paz, saúde ecológica, cidadania democrática. Em relação à raça, ela diz que “história do capitalismo foi provavelmente marcada pelos mais virulentos racismos já conhecidos”, e que a afirmação de que o “legado cultural do colonialismo e da escravidão que acompanharam a expansão do capitalismo” explicariam o racismo não é suficiente por si só. Não existiria uma associação direta entre escravidão e racismo, e ela volta aos exemplos de Grécia e Roma, onde, “apesar da aceitação quase universal da escravidão, a ideia de que ela se justificava pelas desigualdades naturais entre seres humanos não era um valor dominante”, excetuando-se a tese de Aristóteles, e que sua base explicativa era a utilidade, chegando-se a afirmar que “instituição tão útil seria *contrária à natureza*”. (2003: 230)

Apesar de afirmar a antiguidade de conflitos étnicos, ela deseja mostrar a diferença para a escravidão moderna:

O racismo moderno é diferente, uma concepção mais viciosamente sistemática de inferioridade intrínseca e natural, que surgiu no final do século XVII ou início do XVIII, e culminou no século XIX, quando adquiriu o reforço pseudocientífico de teorias *biológicas* de raça, e continuou a servir como apoio ideológico para a opressão colonial mesmo depois da abolição da escravidão. (WOOD, 2003: 230)

Para determinar essa diferença, ela retorna ao contexto histórico europeu, à revolução industrial, ao processo de proletarização, à ideologia liberal. Tal contexto indicava, tanto no campo filosófico quanto material, a liberdade individual, a relação de empregador e trabalhador assalariado, de indivíduos formalmente iguais e livres. Diante desse quadro de afirmação de direitos naturais do homem, como a liberdade e a

igualdade – mas também a propriedade privada, conflitando, no caso da escravidão, com o direito à liberdade –, a “dupla revolução” de Hobsbawm⁴⁴.

Ellen Wood conclui:

Então, em certo sentido, foi precisamente a pressão estrutural *contra* a diferença extra-econômica que tornou necessário justificar a escravidão excluindo da raça humana os escravos, tornando-os não-pessoas alheias ao universo normal da liberdade e da igualdade. Talvez porque o capitalismo não reconheça diferenças extra-econômicas entre seres humanos, tenha sido necessário fazer as pessoas menos que humanas para tornar aceitáveis a escravidão e o colonialismo que eram tão úteis ao capital naquele momento histórico. Na Grécia e em Roma, bastava identificar pessoas como estrangeiras com base no fato de não serem *cidadãos*, ou não serem gregos (como vimos, os romanos tinham uma concepção menos exclusiva de cidadania). No capitalismo, o critério para excomunhão parecer ser a exclusão do corpo principal da raça humana. (WOOD, 2003: 231)

Fechando essa parte, retornamos à ideia de um mundo dividido em três regiões distintas e hierarquizadas segundo a concepção construída por apenas uma região e tendo como pressuposto um conceito extremamente amplo, a civilização. Boaventura Santos resume essa visão da seguinte maneira:

Se o Oriente é para o Ocidente o lugar da alteridade, o selvagem é o lugar da inferioridade. O selvagem é a diferença incapaz de se constituir em alteridade. Não é o outro porque não é sequer plenamente humano. A sua diferença é a medida da sua inferioridade. Por isso, longe de constituir uma ameaça civilizacional, é tão só a ameaça do irracional. O seu valor é o valor da sua utilidade. Só merece a pena confrontá-lo na medida em que ele é um recurso ou a via de acesso a um recurso. A incondicionalidade dos fins – a acumulação dos metais preciosos, a expansão da fé – justificam o total pragmatismo dos meios: escravatura, genocídio, apropriação, conversão, assimilação. (SANTOS, 1999)

3.3. O progresso, os olhos do império e o silenciamento

A noção de temporalidade de Koselleck é uma das mais fortes contribuições para a teoria da história. Ele foi um grande estudioso dos conceitos de revolução e crise, trabalhados em outro livro.

⁴⁴ Na obra *A era das revoluções: 1789-1848*, o historiador Eric Hobsbawm afirma que a Revolução Industrial, na Inglaterra, e a Revolução Francesa podem ser vistas como uma “dupla revolução” que alterou profundamente o curso da história. Entretanto, apesar de reservar mais de 300 páginas para falar da era das revoluções, há apenas duas breves menções sobre a Revolução do Haiti, uma das quais observando a influência da Revolução Francesa no mundo. Como um dos historiadores mais conceituados do século XX, isso parece indicar e corroborar a tese de Trouillot de ser essa revolução um não-evento, algo impensável.

Para Koselleck, os conceitos de *revolução* e *progresso* sofreram uma fundamental modificação em suas cargas semânticas a partir de processos históricos concretos, eminentemente no século XVIII europeu.

Revolução era um termo advindo das ciências astronômicas, e era usado para indicar o movimento de um astro celeste quando dava a volta sobre si mesmo, ou seja, sai de um ponto inicial para retornar ao mesmo ponto. Expressava, portanto, uma significação oposta ao que entendemos hoje por revolução. Foi com a Revolução Francesa que esse conceito passou a indicar uma *ruptura* com o *passado*, um salto para o *futuro*, passando a se referir a processos políticos e sociais também.

Já a noção de *progresso* pode ser vista no bojo do desenvolvimento da Revolução Industrial – mas também da Revolução Científica.

Os dois conceitos contribuíram para uma *aceleração do tempo* à medida que comprimiram os *campos de experiências* e alargaram os *horizontes de expectativas*. A revolução quebrava os vínculos com a tradição, e o progresso estava voltado para o futuro.

Paolo Rossi (2000), ao investigar as origens da ideia de progresso, recupera alguns testemunhos da Idade Moderna. Ele diz que Descartes, ao terminar seus estudos, desabafou:

“Encontrei-me enredado em tantas dúvidas e erros que me parecia não ter tirado outro proveito a não ser este: ter descoberto cada vez mais a minha ignorância. No entanto eu me encontrava numa das mais célebres escolas da Europa, devendo considerar que se em algum lugar do mundo existiam homens doutos, era ali que eles estavam.” (Apud ROSSI, 2000: 53)

Trazemos esse excerto por um motivo bem diferente de Rossi, que o interpreta e o relaciona com a noção de tempo, observando como alguns pensadores viam a própria época como insuficiente, limitada e atrasada, e assim voltando os olhos e pensamentos para o futuro. Para nós, nos interessa extrair as ideias de Descartes sobre uma ideia de Europa, e uma ideia já marcada pela estima (ou estigma?) da superioridade. Apesar de seu profundo desapontamento com a filosofia de sua época, era ali, na Europa, que deveria se encontrar o que havia de melhor no *mundo*.

Em seu livro, Rossi vai dizer que a imagem de uma ciência moderna implica na convicção de que o saber científico evolui e, portanto, está sempre incompleto.

Corroborando com as ideias de Koselleck, Rossi afirma que “as crises e as revoluções são interpretadas como sinais de possibilidades novas. A história parecia submetida a imprevistos movimentos de aceleração.” (ROSSI, 2000: 60) E mais:

O apelo ao futuro, ao que os homens poderão realizar se tiverem a coragem de tentar caminhos antes não tentados, é um motivo central da filosofia do século XVII. A ele corresponde a afirmação da limitação da civilização dos antigos, o sentimento de que se pode e se deve livrar-se do peso da tradição, a convicção de que não existem modelos estáveis aos quais referir-se para resolver os problemas do presente. [...]

O lento acumular-se da experiência é a fonte e a garantia do progresso do gênero humano. Com base numa nova imagem da ciência como construção progressiva – uma realidade nunca finita mas cada vez mais perfectível – foi formando-se também um modo novo de considerar a história humana. Esta podia agora aparecer como o resultado do esforço de muitas gerações, cada uma delas utilizando os trabalhos das gerações anteriores, como o lento acumular-se de experiências sucessivamente perfectíveis. (ROSSI, 2000: 63 e 73)

Essa noção de progresso aos poucos invadiria também a noção de história. A humanidade também evoluía, pois. E era possível prever e controlar seus caminhos. O mundo natural não se desvinculava do mundo humano.

Para perceber os elementos de novidade que estão presentes nas ideias sobre o progresso que operam na cultura do século XVII, creio que seja oportuno sublinhar [...]. Trata-se do abandono do mito de uma áurea e originária sapiência perdida nas trevas do passado. [...] [Essa recusa] é realizada em nome de uma ideia da história como evolução, como lenta e gradual passagem da rusticidade de uma primitiva barbárie para as “ordens civis” e a vida social. Historicidade e temporalidade parecem categorias essenciais tanto para a interpretação do mundo humano como para a compreensão do mundo natural. (ROSSI, 2000: 79)

Rossi mostra como a ideia do desenvolvimento do gênero humano se conformou às noções que já discutimos de *civilização*.

Nesse sentido, resgatamos que a noção de *revolução* também é uma noção *civilizacional*, que acelera o tempo e encurta o caminho da civilização para a sua perfectibilidade.

Fazemos, aqui, uma transição um tanto ousada e afirmamos que a própria ideia de *revolução* está vinculada à ideia de *civilização*. Revolução é algo que homens civilizados fazem, não importa a barbárie impetrada no processo. Faz parte de um movimento histórico de planejamento, de alteração dos rumos do tempo, de uma nova ideia para o futuro nunca antes pensada e realizada.

Michel-Rolph Trouillot (1995) revisita a fortuna da Revolução do Haiti e do seu silenciamento, tanto coetâneo quanto historiográfico. Para tal, ele desvela os paradoxos do século XVIII, os paradoxos do Iluminismo, que celebrou os direitos do homem, com a Revolução Francesa, e a igualdade dos homens, com o liberalismo, mas, por outro lado, aprofundou as instituições de dominação colonial e viu emergir o racismo moderno.

É importante, para adentrar na linha de raciocínio de Trouillot, não deixar passar em branco o título de seu livro e o capítulo específico que analisamos. O título, *Silencing the past: Power and the production of History* (Silenciando o passado: poder e a produção da História) já revela a preocupação de Trouillot, eminentemente epistemológica e historiográfica, e sua intenção, de tirar do silenciamento e, principalmente, explicar por qual motivo um determinado passado foi silenciado. O capítulo a que nos referimos chama-se *An Unthinkable History: The Haitian Revolution as a Non-event* (Uma história impensável: a Revolução Haitiana como um não-evento). Ele toma o termo impensável da obra de Pierre Bourdieu, que cunhou a expressão para se referir àquilo que está fora do horizonte de expectativas de alguém por causa de suas limitações em capital, seja cultural, social ou econômico⁴⁵.

O silenciamento de uma revolução de negros escravizados foi duplo, e justificou-se por causa de duas visões de mundo forjadas a partir do século XVIII – Trouillot, entretanto, volta à Renascença para resgatar a visão de homem.

O impensável para os homens que viveram o final do século XVIII pode ser expresso nas falas do colonizador francês La Barre, que dizia que “não havia movimento entre os negros”, que eles “não tinham nada a temer por parte dos negros. Eles são tranquilos e obedientes”, e que a “liberdade para os negros é uma utopia”. (Apud TROUILLOT, 1995: 72) Sobre essas palavras, Trouillot notou o seguinte:

O historiador Roger Dorsinville, que citou essas palavras, observou que alguns meses antes que a insurreição de escravos mais importante registrada na história reduziu à insignificância tais argumentos abstratos sobre a obediência dos negros. Mas eu não tenho tanta certeza. Quando a realidade não coincide com crenças extremamente arraigadas, os seres humanos tem a

⁴⁵ Bourdieu também usa a expressão “auto-eliminação” quando se refere ao impensável. Um exemplo é aquele aluno, desprovido de capital social e cultural, que na escola não pensa – até mesmo porque está fora da ordem de conhecimento de seu mundo – em entrar em uma universidade; tal horizonte está tão distante que faz parte de um mundo desconhecido, e daí o termo eliminação, pois ele não chega nem a concorrer a uma vaga.

tendência de formular interpretações que forcem a realidade a se adequar ao escopo dessas crenças. Eles inventam fórmulas para reprimir o impensável e trazê-lo para o reino de um discurso aceitável.⁴⁶ (TROUILLOT, 1995: 72)

Trouillot afirma que a Revolução do Haiti passou por duas “fórmulas de silenciamento”: a primeira envolvia um processo de supressão da revolução por meio da omissão dos arquivos, e a segunda uma tentativa de trivializar o evento ignorando seus radicalidade e singularidade. No primeiro, ele dá como exemplo o historiador Eric Hobsbawm e outros historiadores franceses que minimizaram a perda do Haiti, que na época era a colônia mais rentável. No segundo, ele critica os estudiosos da revolução ao procurarem sempre fatores externos que pudessem explicá-la, não reconhecendo o processo histórico interno liderado pelos escravos.

3.4. Os livros didáticos

Especificamente sobre o conceito de civilização, o historiador Joseph Miller (2004) sugere algumas questões, dentre as quais se destaca a seguinte: é legítimo interpretar a história da África com base em conceitos e convenções historiográficas modernas e ocidentais? Ele indica que a noção de “povos sem história” é uma consequência de padrões interiorizados impostos pela História Mundial, e critica a abordagem “civilizacional”, que se resguarda em conceitos como “origens” e “continuidade”, negando mudanças contingenciais e complexas. Por fim, critica uma epistemologia essencialmente “nacionalista”, “particularista” e “progressista”.

Entretanto, sabemos, conforme vimos no Capítulo 1, que o ensino de história da África encontra-se trespassado por múltiplas tensões, uma delas historiográfica, entre a positivação e a nova historiografia africana. Assim, o que vemos, não apenas nos livros didáticos, mas no debate mais amplo sobre história africana e afro-brasileira, é o dever memória se sobrepor ao dever de história. Alguns desses princípios estão formulados inclusive nas Diretrizes. Nos termo de Koselleck, o atual contexto da sociedade

⁴⁶ Tradução do original: “Historian Roger Dorsinville, who cites these words, notes that a few months later the most important slave insurrection in recorded history had reduced to insignificance such abstract arguments about Negro obedience. I am not so sure. When reality does not coincide with deeply held beliefs, human beings tend to phrase interpretations that force reality within the scope of these beliefs. They devise formulas to repress the unthinkable and to bring it back within the realm of accepted discourse.”

brasileira abre horizontes de expectativas para o combate ao racismo e a formação de cidadãos – de todas as etnias ou cores – comprometidos com a igualdade étnico-racial. O futuro-passado comprime o campo de experiências para que este seja adequado às suas demandas.

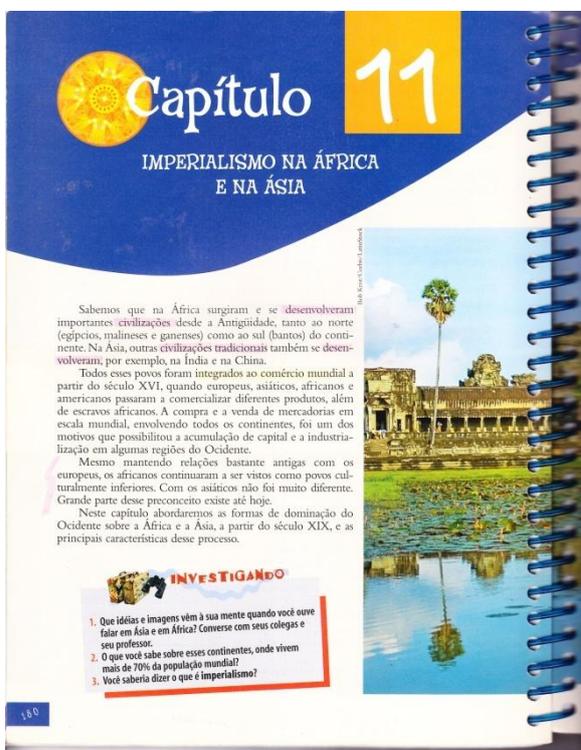


Figura 20: Coleção “Saber e fazer História”, 8º ano, 2007: 180

Portanto, não será raro encontrarmos o que Miller justamente critica, e não nos cabe julgar, mas compreender este movimento do ensino de história. Assim, veremos a reescrita da história da África justamente com estes termos eurocêntricos – e vistos como positivos –, como civilização, progresso, democracia, liberdade, etc.

Assim, na coleção “Saber e fazer História”, encontramos, logo na abertura do capítulo que trata do imperialismo, a seguinte afirmativa:

Sabemos que na África surgiram e se desenvolveram importantes **civilizações** (grifo nosso) desde a Antiguidade, tanto ao norte (egípcios, malineses e ganenses) como ao sul (bantos) do continente. Na Ásia, outras civilizações tradicionais também se desenvolveram, por exemplo, na Índia e na China. (2007: 180)

Portanto, este primeiro parágrafo apresenta que nesses continentes, geralmente vistos como sinônimo de atraso e incivilidade, também existiram civilizações. O continente africano que, historicamente, é tido como sinônimo de atraso e incivilidade, é *locus* de desenvolvimento de importantes civilizações. Essa abordagem de início diferencia-se da tradição colonialista que localizou o continente africano em ponto original, marcado pelo primitivismo. É uma interpretação que, portanto, se contrapõe à visão tripartite do mundo. Entretanto, teremos que caminhar cuidadosamente, uma vez que alçar africanos e asiáticos à condição de civilizados não necessariamente os torna

iguais aos europeus, mas os convoca para uma comparação que tem como critério uma construção europeia.

E assim voltamos às observações de Joseph Miller e nos perguntamos: até onde os livros didáticos corroboram com essa visão de inferioridade do outro, tomando como legítimos conceitos eurocêntricos? A própria divisão do mundo em regiões hierarquizadas numa escala civilizacional – e que continua em voga – advém da construção desse mundo no contexto do Imperialismo.

Tal visão se funde a uma visão particular de história, na qual uns tens mais história que outros, ou, quando se reconhece que os outros também têm história, ainda é possível hierarquizar quais têm mais importância. Essa visão está relacionada às categorias de agência e passividade histórica, que serão analisadas em conjunto – e como um eixo complementar e fundador – com a visão tripartite do mundo.

Não esperamos encontrar, é claro, uma visão imperialista do século XIX; há, geralmente, uma crítica à “missão civilizadora”. Entretanto, queremos ver o que está nas entrelinhas, na escolha das palavras e conceitos, nos lugares que africanos, asiáticos e europeus ocupam na narrativa. Quem são eles? Ou como estão representados na narrativa didática?

Começamos com a reprodução da página inicial sobre o tema da coleção “História em documento” (2001: 232):

O título já revela uma concepção de história. Apesar desta coleção geralmente usar a forma de pergunta em seus títulos, com o intuito de questionar e intrigar seus interlocutores, a pergunta não retira a afirmação de que os países industriais *dividiram o mundo entre si*, mas a reitera.



Figura 21: Coleção “História em documento: imagem e texto”, 7ª série, de 2001: 232

No texto ao lado, na margem esquerda, lê-se:

“Em princípios do século XIX, pouco restava dos velhos impérios coloniais europeus da Idade Moderna. Porém, ao longo do deste século, um novo movimento de expansão colonial – o imperialismo – colocaria cerca de dois terços do mundo sob controle das potências europeias. As conquistas foram quase sempre marcadas pela violência, como se pode observar neste texto do escritor francês Anatole France.”

A edição de 2014 (8º ano, p. 220) fez uma pequena alteração nesse texto, edição suprimindo a seguinte sentença do texto inicial:

“Em princípios do século XIX, pouco restava dos velhos impérios coloniais europeus da Idade Moderna”.

Será que se pretendeu com isso eliminar a ideia anterior de ruptura entre os colonialismos? Na edição antiga o texto indica essa ruptura, como se não houvesse continuidade entre o longo colonialismo e o novo imperialismo, contrariando a historiografia e a ideia de “roedura da África”.

Ainda assim, nas duas coleções encontramos uma narrativa que indica que o imperialismo foi um processo novo, do final do século XIX, e não um aprofundamento de um processo longo e conflituoso que tem início, pelo menos, no século XV. As coleções ignoram o que Ki-Zerbo denominou de “roedura da África”, e no qual seria possível observar diferentes formas de interação entre europeus e africanos, inclusive com a subordinação dos primeiros em determinadas relações comerciais, o que apresentaria uma perspectiva totalmente nova para o ensino de história e uma visão (generalizada, ainda) de que na África, sim, havia e se fazia história, e os sujeitos históricos tinham voz ativa e poder e resolviam por si próprios, dentro dos limites materiais e culturais de cada época.

Na pesquisa empírica, analisando os livros didáticos, observa-se que as palavras escolhidas para se referir ao processo do imperialismo indicam uma agência europeia e, do outro lado, uma passividade africana. O europeu é individualizado: tem nome, nacionalidade e profissão (exploradores, aventureiros, comerciantes, missionários religiosos e cientistas). Já o africano é generalizado no conceito amorfo de povo. Na Europa, há países, potências, civilizações, indivíduos, vontade. Na África, há territórios, povos, caracterizados pela passividade completa no processo imperialista.

I. A emigração europeia

As crises do capitalismo, vividas pela Europa a partir da década de 1870, provocaram uma grande emigração para outros continentes. Calcula-se que, no total, cerca de 70 milhões de europeus procuraram novos países para viver [1]. A grande maioria dos emigrantes (italianos, irlandeses, espanhóis, poloneses, austríacos) provinha das regiões agrícolas europeias. Em geral, eram pobres, analfabetos e sem qualificação profissional [2].

Tomaram parte ainda nesse movimento de emigração: líderes operários e liberais radicais, perseguidos por suas ideias políticas em seus países de origem; judeus russos, que procuravam escapar dos pogroms; cientistas, exploradores e missionários cristãos, em geral a serviço da administração colonial europeia, e até mesmo condenados, encaminhados para os presídios das colônias europeias da África e da Ásia [3].

Os grandes capitalistas europeus também buscaram outros continentes, embora seus interesses fossem bastante diferentes daqueles que moviam a massa de emigrantes. O desenvolvimento do capitalismo criava a necessidade da criação de novos mercados e de novas fontes de abastecimento de matérias-primas. Além disso, a grande crise desencadeada em 1873, provocada pela superprodução [4], levou muitos países a criarem barreiras alfandegárias. Era preciso procurar fornecedores de matérias-primas e consumidores de produtos industrializados que não criassem obstáculos aos empreendimentos capitalistas.

A solução foi encontrada com a colonização da Ásia, da África e da América, o que deu origem a uma intensa disputa entre as potências europeias. Industriais e banqueiros, unidos e apoiados pelo governo de seus países, lançaram-se à corrida por colônias [5]. Nasceu o neocolonialismo, uma nova forma de colonialismo, caracterizado por um imperialismo agressivo e competitivo. Os Estados imperialistas usaram a força militar, arrasaram indústrias concorrentes e forçaram acordos comerciais em suas colônias.

A política imperialista foi defendida pelos governos e mesmo por parte dos cientistas e intelectuais da época como uma “missão” para “civilizar” as populações coloniais, consideradas como inferiores. Além disso, o imperialismo foi também visto como a melhor solução para os problemas internos dos países ocidentais, como o desemprego, a pobreza e a superpopulação. A imprensa ocidental contribuiu para a divulgação dessas ideias [6]. As conquistas coloniais foram exaltadas e alimentaram o orgulho nacionalista da população dos países imperialistas.

294

A maior parte emigrou para os Estados Unidos (Capítulo 15, Módulo I).

Um grande número de italianos veio trabalhar nas fazendas de café no Brasil (Capítulo 17).

A Austrália, a Nova Zelândia e Argélia foram colônias francesas.

A depressão de 1873-1890 é estudada no Capítulo 12, Módulo II.

“Não se deve mais perder tempo, sob pena de ver as melhores posições já raras ocupadas por nações mais ouzadas que nós”. Paul Leopoldo II, da Bélgica. A que ele se referia?

Jornais populares, como o Daily Mail e o norte-americano York Journal, ultrapassaram de um milhão de exemplares em 1900, com suas manchetes sensacionalistas em apoio ao imperialismo.

Figura 22: Coleção “História em documento: imagem e texto”, 7ª série, de 2001: 243

Conquistas europeias

Uma vez “partilhado”, teve início a conquista do continente africano. Na verdade, ela começou um pouco antes da Conferência de Berlim. A tomada do Congo pelos belgas (1876) e a de Tânis (na Tunísia) pelos franceses (1881) são consideradas os marcos iniciais da conquista da África pelos europeus, inaugurando o neocolonialismo.

A resistência muçulmana à invasão foi vencida pelas tropas francesas na Tunísia. Muitas rebeliões muçulmanas ocorreram nas áreas dominadas pelos franceses na África do Norte (Magreb) e Ocidental ao longo do século XIX. Levantes semelhantes ocorreram no Egito (em 1882) e no Sudão (em 1885), ocupados pelos ingleses.

Se a violência já era uma das características da ocupação europeia na África desde o século XV, o uso da força continuou no processo de conquista neocolonial dos africanos após a Conferência de Berlim. Nesse processo, participaram vários tipos de indivíduos — exploradores, aventureiros, comerciantes, missionários religiosos e cientistas —, que se tornaram proprietários de grandes porções do território, expulsando os nativos ou obrigando-os a trabalhar para os novos donos da terra.

Era comum missionários e comerciantes europeus serem os primeiros a chegar aos territórios que se pretendia ocupar. O governo do país de origem desses indivíduos alegava que eles sofriam hostilidade por parte dos africanos e enviava tropas que acabaram conquistando grandes impérios coloniais ao longo de décadas.

Os avanços tecnológicos ocorridos no Ocidente na segunda metade do século XIX permitiram que as forças imperialistas dominassem rapidamente africanos e asiáticos. Fuzis, canhões e navios a vapor são exemplos de uso, pelos europeus, da tecnologia a serviço da guerra. Apesar da resistência, as populações da África não puderam impedir a conquista de suas terras — com exceção dos etíopes, que expulsaram os italianos de seu país, e dos librianos, que, com a proteção do governo dos Estados Unidos, mantiveram sua independência.

Até a primeira metade do século XIX, a África abastecia de escravos as colônias e ex-colônias europeias da América. A partir do neocolonialismo, passou a fornecer matérias-primas (como ouro, metais, café, cacau, borracha e amendoim) para as indústrias europeias e tornou-se um grande mercado consumidor de produtos europeus.



Com a Alemanha do pequeno colono argelino (1873), livro que trazia instruções sobre os franceses que viviam no norte da África deviam lidar com os nativos. A obra é um exemplo da imposição dos valores ocidentais na África.

PARA ENTENDER

Librianos: resíduo no Líbano, território que os estadunidenses conquistaram no final da Ásia Ocidental com o objetivo de receber os descendentes de africanos que tinham trabalhado como escravos nos Estados Unidos. Oficialmente, era um país independente, mas contava com o apoio do governo dos Estados Unidos.

MONITORANDO E CONFERINDO

1. Que critérios foram definidos pelos representantes reunidos na Conferência de Berlim para dividir a África?
2. Que mudanças se percebem no papel que os africanos desempenhavam na economia mundial antes do neocolonialismo e a partir dele?

189

Figura 23: Coleção “Saber e fazer História”, 7º ano, 2009: 189

O trecho a seguir, retirado da mesma página (189), é emblemático e contém várias ideias subliminares:

Até a primeira metade do século XIX, a África abastecia de escravos as colônias e ex-colônias europeias da América. A partir do neocolonialismo, passou a fornecer matérias-primas para as indústrias europeias e tornou-se um grande mercado consumidor de produtos europeus.

Pela primeira vez, os verbos concedem agência à África, mas apenas para “abastecer”, “fornecer” e “comprar”. A presença europeia no continente desaparece, já que a África enviava escravos para a América – sem contar que a narrativa didática ignora o enorme fluxo de escravos⁴⁷ para outras regiões, como Ásia e Europa, e o tráfico interno. E sugere que a escravidão tenha cessado a partir do imperialismo.

No parágrafo seguinte (p. 189), foi usada pela primeira vez a palavra “invasão”. No entanto, foi para se referir à resistência muçulmana. Os muçulmanos também foram capazes de, além de resistirem, criarem “muitas rebeliões”. Entretanto, os outros “povos” da África ainda estavam inertes.

No terceiro parágrafo, reaparece a diferença na individualização: de um lado, “processo de conquista neocolonial dos **africanos**”; do outro, “vários tipos de indivíduos (europeus): exploradores, aventureiros, comerciantes, missionários religiosos e cientistas”.

Entretanto, são apenas indivíduos benfeitores; não há assassinos ou traficantes de indivíduos, ou mesmo militares. Como foi possível a conquista? Quem praticou a violência? Mesmo que o texto didático faça uma menção pequena e genérica à violência, o leitor pode se perguntar quem a perpetrou.

“Se a violência já era uma das características da ocupação europeia na África desde o século XV, o uso da força continuou no processo de conquista neocolonial dos africanos após a Conferência de Berlim.” (p. 189)

⁴⁷ Não vamos discutir aqui a pertinência ou não do uso da palavra “escravo”. A nova historiografia combate esse uso por inúmeras razões. Escravo esvaziaria o processo histórico de escravização e também denotaria uma essência, e não uma condição temporária e violenta. Em ambas as coleções, não encontramos esse cuidado no tratamento, pelo menos no contexto do Imperialismo. Entretanto, seria necessário analisarmos os capítulos que tratam do tráfico atlântico e da escravidão para confirmarmos esse uso da palavra escravo.

De maneira bem genérica e atemporal, reduz a violência ao “uso da força”, e como se essa violência tivesse o mesmo caráter dos tempos coloniais.

Encontramos uma contradição ainda na página 189:

“Era comum missionários e comerciantes europeus serem os primeiros a chegar aos territórios que se pretendia ocupar. O **governo** do **país** de origem desses **indivíduos** alegava que eles sofriam hostilidade por parte dos **africanos** e enviava tropas que acabaram conquistando grandes impérios coloniais ao longo de décadas.”

Novamente, pode-se ver que, na Europa, há governo, país e indivíduos. Na África, africanos. Novamente, a sequência narrativa de causa e efeito acaba por legitimar a conquista de grandes impérios. Parece mesmo que os europeus enviaram missionários e comerciantes sem nenhuma intenção; não se explica porque foram enviados missionários, comerciantes e cientistas. O que esses indivíduos foram fazer na África?

Segundo, cria-se uma separação profissional inexistente na época, evidenciando um erro crasso de anacronismo. Como se os cientistas, missionários e comerciantes da época fossem homens especializados em suas funções, não praticassem a violência e não andassem armados, não fizessem parte em expedições de conquista e reconhecimento.

Nesse mesmo parágrafo, encontra-se a ideia de que a exploração e a violência tiveram como causa a hostilidade dos africanos. Inverte-se a equação. O parágrafo evoca uma leitura de que cientistas e missionários foram enviados primeiro, e esconde a intenção primordial (aliás, indicada nos parágrafos anteriores do próprio livro didático) de **conquista**. Portanto, qual o sentido criado para os leitores?

No parágrafo subsequente, conclui-se que o domínio europeu foi total e rápido, apesar da frase no início do capítulo afirmar que a resistência tenha sido constante. Em seguida, os autores retornam ao raciocínio que todo o território foi conquistado: “apesar da resistência, as populações da África não puderam impedir a conquista de suas terras”. O mapa político, elaborado pelos europeus, cria um imaginário de total domínio de todas as terras, de todos os lugares. E novamente vemos o uso de um termo coletivo para se referir à África: populações.

No caso do imperialismo na Ásia, percebe-se um tratamento diferente: os autores procuram outro verbo para se referir à partilha: expansão, e não mais domínio ou conquista. E mais: na Ásia há habitantes, e não povo. Na Ásia, há países, governos, governantes, sociedades, portos, grupos, sociedades secretas e conflitos religiosos. Por exemplo:

“Quando as autoridades do governo chinês decidiram reprimir o comércio ilegal de ópio, os ingleses entraram em guerra contra a China. A chamada Guerra do Ópio (1840-1842) terminou quando os chineses assinaram o Tratado de Nanquim. Por esse e outros tratados assinados até o final do século XIX, os ingleses conseguiram vantagens econômicas, como benefícios comerciais em vários portos chineses e direitos territoriais sobre Hong Kong.” (p. 192).

Aqui, há um governo, uma autoridade, alguém que **decide** e que **reprime**. Quando há um conflito de interesses, há uma guerra, e a essa guerra é atribuído um nome específico. Ela só termina quando os chineses assinam um tratado. E ao longo do século XIX, assinariam vários outros. Apesar da narrativa apresentar a visão tradicional de que o tratado é sempre e apenas benéfico ao europeu, o que interessa nesse momento é também perceber que, apesar disso, os portos são chineses, e não ingleses. De quem são os portos em África? Quais são os tratados assinados? Quais são os nomes das guerras? Na África, não cabe essa narrativa: ela é o lugar do selvagem. Na Ásia, sim: é o rival civilizacional.

Na coleção “História em documento: imagem e texto”, encontramos uma narrativa que mostra que a África também tinha uma organização do poder. Na edição de 2014 (p. 224), lê-se:

Até a década de 1870, a África continuava praticamente desconhecida pelas potências europeias. Com exceção de algumas poucas colônias litorâneas sob domínio europeu (Angola, Moçambique e Guiné, de Portugal; Argélia e Marrocos, da França; e o extremo sul, da Grã-Bretanha), todo o restante das terras africanas era ainda governado por seus próprios reis, rainhas e chefes de clãs, que dirigiam Estados organizados, reinos e comunidades tribais.⁴⁸

⁴⁸ O uso do termo tribo é extremamente problemático e vem de uma longa discussão intelectual não apenas de historiadores, mas de antropólogos, filósofos, etc. Por mais que alguns defendam que o termo não carrega uma carga semântica negativa e se refere apenas à uma formação social específica, tal qual os clãs, ele foi abandonado pela Antropologia já na década de 1970 (MUDMBE, 1994). Concordamos com os autores que veem uma carga semântica extremamente negativa e que carrega uma visão hierarquizada das organizações sociais humanas. Na Europa, não há tribos. No máximo, o termo é encontrado quando se fala das invasões bárbaras (outro termo conflituoso), mas que também se contrapunham a uma civilização, a romana.

Ainda que o texto destaque quem comandava os territórios na África, o tratamento não é o mesmo dispensado à Ásia. O módulo 3, intitulado “Índia e China sob o colonialismo britânico”, revela outro tratamento sobre a *agência* asiática. Seleccionamos os seguintes trechos:

O sul da Ásia (atual Índia) possuía, entre os séculos XVI e XVIII, uma das mais prósperas produções têxteis do mundo. Exportava para todo o Leste Asiático e até para as colônias espanholas da América, recebendo lingotes de prata como pagamento.

Em seguida, o texto aborda a Guerra do Ópio, no qual “as autoridades chinesas mandaram confiscar e lançar ao mar quase 1400 toneladas de ópio apreendido de navios ingleses”. Novamente, temos uma autoridade oriental que se levanta contra o jugo imperialista.

Ainda na mesma página, ao tratar da Revolta dos Sipaios, o texto indica que a “violência [...] foi tamanha que a Grã-Bretanha tratou de modificar o regime colonial na Índia, passando a admitir indianos em cargos políticos e administrativos do país, e comprometeu-se a respeitar as religiões e os costumes locais”.

O último parágrafo ainda faz referência à Guerra dos Boxers, em 1900. Para a África, apesar de reservar um módulo (2 páginas) no livro do 9º ano para a resistência africana, não encontramos referências de vitórias africanas, mesmo que parciais.



Figura 24: Coleção “História em documento: imagem e texto”, 9º ano, de 2014: 46-7

Podemos ver que, no primeiro parágrafo, o texto retoma o assunto, já que o Imperialismo havia sido abordado no livro do 8º ano. Reproduzimos abaixo apenas o segundo parágrafo, que remete especificamente às lutas.

Os africanos não ficaram indiferentes ou conformados diante da opressão estrangeira. Por todo o continente, ocorreram levantes armados contra os europeus em Serra Leoa, Zimbábue, Angola, Namíbia, Tanzânia, Costa do Marfim, Gana entre outros (nomes atuais dos países). Mas, tratados com violência, os africanos eram massacrados pelas modernas armas europeias. Na primeira década do século XX, a conquista estava praticamente concluída e a África dividida em cerca de 40 unidades política, cujas fronteiras não levaram em conta as diversidades étnica e linguística.

A narrativa procura mostra que os africanos resistiram. No entanto, nada conseguiram, diferentemente dos asiáticos, que apreenderam cargas em navios ingleses, destruíram ferrovias, incendiaram lojas estrangeiras e massacraram cristãos – referência à Guerra dos Boxers (Coleção “História em Documento: imagem e texto, 8º ano, 2014: 226).

Na África, eles foram apenas massacrados. Por quem? “Pelos modernas armas europeias”. Adiante, discutiremos com mais ênfase a questão da resistência.

Voltamos à coleção “Saber e fazer História”. Logo no segundo parágrafo do capítulo, lemos:

Todos esses povos foram integrados ao comércio mundial a partir do século XVI, quando europeus, asiáticos, africanos e americanos passaram a comercializar diferentes produtos, além de escravos africanos. A compra e venda de mercadorias em escala mundial, envolvendo todos os continentes, foi um dos motivos que possibilitou a acumulação de capital e a industrialização em algumas regiões do Ocidente. (2007: 180)

O “todos” se refere a africanos e asiáticos, mas quem os integrou ao comércio mundial? A construção da frase evidencia – e o final confirma o sentido, com o “Ocidente” – que o comércio mundial era, na verdade, algo ocidental, e os outros povos foram apenas incorporados, integrados.

A construção de uma história compartilhada é negada; a história é única, europeia, e os outros vão sendo integrados (o que poderia nos levar a questionar até mesmo o uso do termo História Integrada) a essa narrativa, não raramente, teleológica, como explicitamos no Capítulo 2. Portanto, encontramos uma forma colonialista de narrar o processo histórico.

Histórias compartilhadas e modernidade entrelaçada são conceitos criados pela etnóloga indiana Shalini Randeria para expressar a interdependência e a simultaneidade dos processos de constituição das sociedades contemporâneas e destacar a representação dicotômica, cingida, das interseções históricas nas representações modernas. Partilhado tem duplo sentido: histórias compartilhadas em seu desenrolar, mas divididas em sua apresentação e representação. (COSTA, 2006: 83-109)

Além disso, a expressão “integrados ao comércio mundial” cria o sentido de que havia um comércio mundial ao qual africanos e asiáticos foram, oportunamente, integrados, considerando, até aquele momento, que eles estariam excluídos. Na mesma sentença, afirma-se que os representantes dos quatro continentes “passaram a comercializar”, sugerindo que antes do século XVI eles não comercializavam.

A abordagem inclui, numa mesma narrativa, produtos e escravos, o que cria uma interpretação equivocada do processo histórico, já que, quando se fala de produtos, também se fala de escravos. Se esse comércio se iniciou “a partir do século XVI”, subentende-se que a comercialização de pessoas escravizadas começou nesse momento. Como se sabe, o tráfico de escravos africanos foi prática comum nos séculos anteriores; Lisboa, por exemplo, era uma cidade repleta de pessoas escravizadas em meados do século XIV.

A segunda sentença do parágrafo também contém afirmações que possibilitam a construção de uma visão de mundo, no mínimo, bastante particular. Ao afirmar que o livre comércio – “a compra e a venda de mercadorias em escala mundial, envolvendo todos os continentes, foi um dos motivos que possibilitou a acumulação de capital” – foi o fator de acumulação de capital está simplesmente apagando-se a história do colonialismo europeu e a exploração do trabalho forçado (escravo ou não) em todos os continentes.

Por fim, a imprecisão com as demarcações temporais pode ser observada nesses dois primeiros parágrafos que abrem o capítulo. Ao se referir à “industrialização”, de qual período se está falando? Afinal, atualmente pode-se dizer que há industrialização em todos os continentes. Provavelmente o texto queria relacionar a acumulação de capitais com a Revolução Industrial e os primeiros países que se industrializaram, ainda no século XIX, o que explicaria também o uso de “algumas regiões do Ocidente”.

Entretanto, o descuido com o tratamento do tempo, um dos mais relevantes fundamentos no ensino de História, limita a compreensão dos leitores sobre simultaneidades, sincronias, diacronias, etc.

Ainda na coleção “Saber e fazer História”, observamos que a escolha para a imagem de abertura do capítulo foi uma foto atual (sem data) com a seguinte legenda:

“Vista do templo de Angkor, no Camboja, construído entre 1113 e 1150. Esta e outras construções asiáticas são sinais das civilizações daquele continente que perduram até hoje.” (2007:181)

A dubiedade da frase deixa a dúvida se o que perdura são os sinais ou as civilizações. Considerando-se a última interpretação, novamente a temporalidade não é trabalhada, pois o tempo fica em aberto: o templo foi construído há cerca de 1000 anos, mas a civilização daquele tempo perdura até hoje? Definitivamente não, e seria muito improvável encontrarmos uma legenda como essa caso a imagem escolhida fosse o Coliseu, pois a civilização romana, quando trabalhada no ensino de história, é contextualizada, tem periodizações, início e fim – e até mesmo aspectos de continuidade são trabalhados, quando se diz da herança cultural romana para o Ocidente.

Dessa maneira, as narrativas acerca de Ásia e África são de modo geral dúbias ou sem tratamento temporal mais preciso devido ao fato de que essas histórias são relativamente pouco conhecidas (hierarquização de importância), pouco abordadas considerando-se seus próprios processos, são narrativas construídas por um outro ocidental que impinge a elas um modo de narrar histórico alheio aos seus próprios movimentos.

Após a abertura do capítulo, este é dividido em partes por meio de títulos e subtítulos. O primeiro é “Neocolonialismo: as grandes potências conquistam territórios”. Nele se torna evidente o enfoque da obra: o movimento tem direção, da Europa para a Ásia e a África, uma narrativa colonial. Não vemos esse encontro como um processo de conflitos, com *zonas de contato* (PRATT, 1999), confrontos, negociações, resistências. A conquista se dá sobre territórios, e a análise sobre essa abordagem será aprofundada quando chegarmos ao mapa clássico do imperialismo.

Não encontramos outra perspectiva de abordagem, marcadamente pós-colonial, em que se considera tanto as artimanhas das formas de narrar orientadas pelo eurocentrismo quanto também se considera fundamentalmente os pontos de vista dos colonizados, as formas de compreender a história e os seus processos tendo como ponto de partida os movimentos internos tanto na África quanto na Ásia.

Sabemos e já salientamos que são duas formas de narrar o processo histórico, e as duas coleções optam por uma perspectiva colonialista, com repercussões ao modo de ensinar história.

Dando sequência a essas formas de narrar, vamos observar como as coleções abordam o tema da Conferência de Berlim. Antes, retomamos uma observação de Wesseling sobre a partilha:

Ela era em primeiro lugar e acima de tudo uma questão de papel, uma questão de tratados entre países europeus em que se definiam suas respectivas esferas de influência e possessões. Não continuou sendo assim. Como vimos, a ocupação efetiva tornou-se importante objetivo durante um período posterior e isso significou transformar a ‘partilha no papel’ numa ‘partilha no terreno’. Não se pode dar nenhuma data precisa a essa transformação, mas em termos gerais podemos dizer que a partilha no papel foi realizada na década de 1880 e a no terreno durante o período seguinte. Deve-se ter em mente que muito pouco ocorreu na própria África durante a primeira fase. A partilha da África era registrada em seus mapas pelos europeus, mas a coisa ficou por aí por enquanto. Esses mapas da África eram portanto de um tipo bastante particular. (WESSELING, 2008: 396)

A Conferência de Berlim realmente não partilhou nada, foi apenas um instrumento diplomático exclusivamente europeu para estabelecer as regras do jogo da conquista e não criar conflitos entre as potências europeias. Para alguns autores, o processo imperialista teve início no continente africano, com guerras, massacres, negociações, resistências. Foi no contato entre europeus e africanos que essa história se desenrolou, entre sujeitos históricos, com vontades e interesses distintos. Vamos a alguns excertos. Na coleção “Saber e fazer História” (8º ano, 2007: 188), lê-se:

Um aspecto importante do processo de divisão da África foi a Conferência de Berlim, [ela] reuniu representantes [...] que definiram como seria feita a divisão dos territórios da África ainda livres e que deixariam de sê-lo em razão do que os ocidentais chamavam de “missão civilizadora”.

A primeira premissa é eminentemente tautológica porque a narrativa é construída a partir de seu desfecho, e não de seu processo, ao afirmar que territórios deixariam de ser livres. Assim, a África é transformada apenas em um *território* que *será* conquistado. O processo histórico dá lugar à certeza histórica. I

Assim, o texto do livro didático legitima uma escrita da história na qual apenas um lado toma as rédeas da história, apenas um lado tem agência, poder, vontade e discernimento. O outro apenas assiste, alheio ao que ocorre nas suas próprias entranhas. Isso é visto no seguinte trecho: “Uma vez **‘partilhado’**, teve início a **conquista** do continente africano.” (p. 189)

Sobre as teorias explicativas do imperialismo, o primeiro parágrafo já indica a filiação teórica dos autores, no caso à teoria econômica do imperialismo, exemplificada na frase:

“A partir de fins do século XIX, em plena expansão do capitalismo financeiro, empresários de diferentes países começaram a enfrentar problemas. Barreiras comerciais limitavam a venda de produtos industrializados e começavam a dificultar novos investimentos. É que quase todos os governos tomaram medidas protecionistas, tentando impedir que os produtos concorrentes estrangeiros invadissem seus mercados. Governos e empresários de diferentes países ocidentais procuraram resolver esse impasse.” (2007:182)

O texto didático continua apresentando a explicação tautológica de que a conquista de territórios foi uma “solução” para o “impasse”, ou para ter “acesso a matérias-primas, exportar produtos industriais e investir capital acumulado”, como se lê no segundo parágrafo. O processo de “roedura da África” é ignorado, assim como os conflitos ao longo do século XIX, e tudo parece ter se iniciado com uma resolução de governantes e empresários – e de fato, essa é uma leitura recorrente da própria Conferência de Berlim, como veremos adiante.

Mas o leitor poderia se perguntar: e o que, afinal de contas, havia nesses territórios a serem conquistados? A primeira menção vem ainda no segundo parágrafo, e diz que lá “havia uma imensa população” e “as autoridades governamentais pareciam frágeis”.

Sobre a primeira afirmação, a narrativa cria uma generalização falsa, uma vez que a população da África era a menor de todos os continentes no contexto do imperialismo e, por outro lado, a da Ásia era disparada a maior.

A tabela abaixo mostra essa discrepância:

População mundial estimada (em milhões)				
	1800	1850	1900	1950
Europa	150	206	291	366
Rússia	37	60	111	193
África	90	95	120	198
Ásia	602	749	937	1302
América do Norte	16	39	106	217
América do Sul	9	20	38	111
Oceania	2	2	6	13

Fonte: CAMERON, R. *Concise Economic History of the World*. New York: O.U.P., 1993. p. 193.

Figura 25: População mundial estimada

O autor da tabela explica que a Rússia foi colocada à parte dos outros continentes porque, apesar de ser uma potência europeia, boa parte de seu território está na Ásia. Além disso, como já analisado, a constituição da Europa e da ideia de Europa ainda é um processo histórico, e vários países – e é bom lembrar que até mesmo a constituição territorial deles foi fruto de um longo processo – foram adentrando no que se convencionou chamar de Europa. Não obstante, essa população entraria na conta da Europa ou da Ásia, ou de ambas, aumentando a diferença para os outros continentes.

Como se vê, no ano de 1900 a população da África era três vezes (ou quatro, se contarmos com a Rússia) menor que a da Europa, e cerca de oito vezes menor que a da Ásia. Se considerarmos a densidade demográfica, a impressão de uma imensa população se desfaz rapidamente, até mesmo porque, e tomando como base a justificativa do livro didático, no início do imperialismo boa parte do território africano ainda era desconhecido pelos europeus.

Atualmente, o continente africano é o segundo mais populoso; todavia, essa realidade era bem diferente há cerca de 100 anos. Os quatro gráficos⁴⁹ abaixo ilustram essa diferença e mostram, proporcionalmente, a participação de cada continente no total populacional. Na legenda, entre parênteses, estão discriminados os números absolutos em milhões de habitantes.

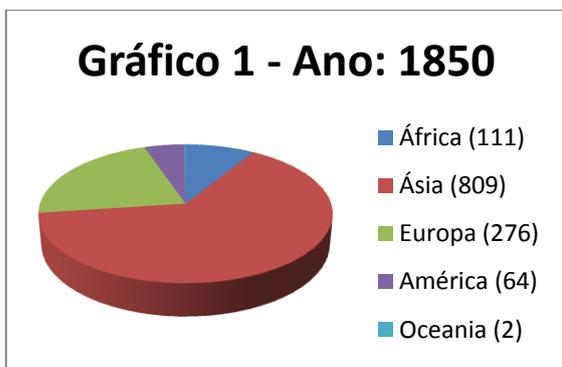


Figura 26: População Mundial em 1850

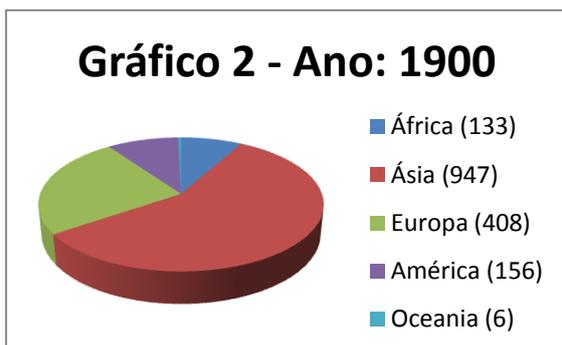


Figura 27: População Mundial em 1900

⁴⁹ Fonte: "The World at Six Billion", United Nations, 1999.1950-2100 - UN, Dept. of Economic and Social Affairs, Population Division (2011). World Population Prospects: The 2010 Revision. Disponível em: <http://www.geohive.com/earth/his_history1.aspx>. Acesso: 4 de maio de 2015.

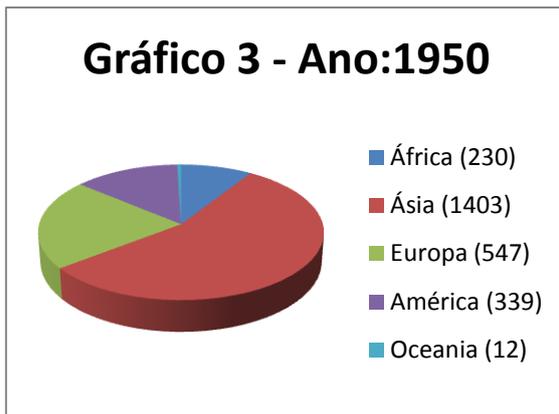


Figura 28: População Mundial em 1950



Figura 29: População Mundial em 2000

Os europeus conheceram o continente africano a partir da costa, estabelecendo contatos com as sociedades que ali viviam. Raramente conseguiram, pelo menos até o final do século XIX, adentrar nos territórios ocupados, sendo que as trocas eram muitas vezes realizadas por intermediários, ou aqueles que viviam ou controlavam os pontos da costa africana.

Outro ponto importante a considerar é que, ao comparar indistintamente os continentes asiático e africano, apaga-se a brutal diferença entre a história de ambos, e a própria história europeia nesses lugares. As trocas entre a Europa e a Ásia possibilitaram um conhecimento mútuo e foi por meio de um longo processo de contatos que se construíram as fronteiras reais e imaginárias entre a Europa e a Ásia, e que ainda hoje permanecem móveis.

Na África, o conhecimento europeu, em fins do século XIX, a respeito do território e das populações era bastante limitado, como podemos notar por meio da análise do mapa⁵⁰ abaixo que representa os domínios europeus no ano de 1880.



Figura 30: Mapa dos domínios europeus no ano de 1880

O excerto escolhido complementa a análise do mapa à medida que reafirma a grande autonomia política dos africanos e, portanto, revela o desconhecimento europeu sobre esse gigantesco território.

Ate 1880, em cerca de 80% do seu território, a África era governada por seus próprios reis, rainhas, chefes de clãs e de linhagens, em impérios, reinos, comunidades e unidades políticas de porte e natureza variados. (BOAHEN, 2010: 3)

⁵⁰ Fonte: História Geral da África, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935. Editado por Albert Adu Boahen. 2. ed. rev. Brasília: Unesco, 2010. p. 2.

Voltemos agora à segunda afirmação do livro didático, a saber, que “as autoridades governamentais pareciam frágeis”. Podemos interpretar que os autores, ao escolherem o uso do tempo verbal “pareciam”, queriam se eximir de dar um veredito sobre o assunto, e ficamos sem saber se as autoridades eram ou não frágeis. A afirmação pretende sair da voz dos autores para uma suposta voz dos imperialistas europeus que, no entanto, não é contraposta a uma voz africana, ou mesmo a qualquer outra voz. Se os autores do livro concordam ou não com esta frase, não sabemos, mas sua inserção no contexto maior do parágrafo, no qual temos uma série de afirmações categóricas, deixa ao leitor a clara impressão de que as autoridades realmente eram frágeis. Isso se confirma com a sequência da sentença: “onde as autoridades pareciam frágeis, possibilitando a conquista por estrangeiros”. Logo, o próprio título – “As grandes potências conquistam territórios” – já bastaria para ratificar a conquista, mas todo o texto do capítulo – e a quase absoluta ausência de referências às resistências – corrobora essa tese.

Ao recorrermos à historiografia para verificarmos a veracidade dessa afirmação, constatamos que as duas possíveis interpretações são enganosas, pois nem as autoridades eram frágeis e nem os europeus a consideravam assim. O conhecimento empírico é substituído por uma tautologia que pretende explicar o movimento imperialista, sendo que este é percebido como uma ação que um lado ativo produz sobre um lado passivo, e não como “histórias entrelaçadas” – nos termos de Shaline Randeria – ou “zonas de contato”, tal como Mary Pratt sugeriu.

Há muito se sabe da importância dos movimentos de resistência⁵¹ contra o imperialismo, e não apenas para o contexto do presente vivido em cada caso, mas também para o futuro, já que uma parte dos historiadores compreendeu os movimentos de libertação nacional de meados do século XX como uma continuidade das lutas contra o imperialismo.

Terence Ranger destacou a importância do trabalho de Davidson para refutar a tradicional historiografia então em voga nos anos 1960.

⁵¹ No texto *Pour une histoire africaine de la complexité*, os autores (Pierre Boilley e Ibrahima Thiob) propõem uma história da África com interseção com a epistemologia da escrita da história e da memória, junto com a problematização sobre a categorização e função social da história. O texto, por exemplo, combate os discursos coloniais que mascaram a pluralidade da sociedade africana e reelabora o conceito de resistência no contexto colonial.

Em 1965, o historiador soviético A. B. Davidson fez um apelo aos estudiosos do assunto para que refutassem “as concepções da historiografia europeia tradicional”, segundo as quais “os povos africanos viram na chegada dos colonialistas um feliz acaso, que os libertava das guerras fratricidas, da tirania das tribos vizinhas, das epidemias e das fomes periódicas”. De acordo com essa tradição, os povos que não ofereceram resistência foram considerados “pacíficos”, e os que resistiram, “sedentos de sangue”. Davidson observa que “os defensores da dominação colonial recusavam-se a considerar as rebeliões fenômenos organizados”. Referiam-nas como reações “primitivas e irracionais”, ou atribuíam-nas à agitação da minoria “sedenta de sangue”. “Recusavam-se a admitir a única interpretação correta – que se tratava de guerras justas de libertação, motivo pelo qual recebiam o apoio da imensa maioria dos africanos”. (RANGER, 2010: 52)

Caso quiséssemos, com um tom otimista, tomar a afirmativa de que realmente eram os europeus do final do século XIX que consideravam as autoridades africanas frágeis, ainda assim veríamos afetado o compromisso tanto com a História da África quanto com o ensino de História.

Preocupa-nos aqui a cisão imposta a temporalidades contínuas, rompendo processos históricos e fragmentando contextos. O imperialismo aparece como uma novidade, fruto apenas de fase específica do capitalismo, sem conexões com experiências passadas – e expectativas futuras.

Não só podemos citar aqui a “roedura da África”, mas também destacar que esta se deu, muitas vezes, conforme os interesses de alguns africanos, por meio de negociações, conflitos, guerras, etc. Desde o século XV portugueses faziam acordos com governantes locais, e por séculos se mantiveram afastados do interior, muito mais por *vontade e poder* dos africanos⁵².

Ademais, quando se fala de uma conquista, mas não se fala da conquista, cria-se a impressão de que houve um domínio completo, de territórios e populações, geografias e histórias. Não há, no livro, nenhuma narrativa que esclareça como se deu esse processo, e qual foi o papel de africanos e europeus. Durante séculos, os europeus foram mantidos literalmente à margem do continente, e ali se mantiveram por meio de

⁵² Temos um bom exemplo com as novas metodologias da historiografia para a análise das fontes primárias, no caso, relatos de viajantes, como o “Tratado breve dos rios de Guiné do Cabo Verde”, de André Álvares d’Amalda, de 1594. As narrativas fantásticas, de seres mitológicos e monstruosos ou de tribos ferozes de canibais, pode não apenas ser lido como uma fonte escrita por um europeu do século XVI, mas também como uma importante fonte para a história oral, uma vez que muito do que esses viajantes escreviam se baseavam no que ouviam dos africanos. Novos historiadores analisam que esse mundo fantástico também podia ser uma estratégia dos africanos da costa para continuar dominando o comércio entre europeus e povos do interior, e não uma inferioridade intelectual ou ingenuidade e credence.

acordos, tendo muitas vezes que se submeterem à vontade dos líderes africanos. Portanto, há séculos os europeus mantiveram uma diplomacia cuidadosa, assim como os africanos instituíram uma tradição de negociar e manter o bem mais precioso para eles, a soberania. O trecho a seguir esclarece esse ponto.

“Mais ainda, após a abolição do hediondo tráfico de escravos, os africanos tinham se mostrado capazes de se adaptar a um sistema econômico baseado na exportação de produtos agrícolas: óleo de palma na Nigéria, amendoim no Senegal e na Gâmbia, antes de 1880; na Costa do Ouro, o cacau foi reintroduzido em 1879 por Tetteh Quashie, vindo de Fernando Pó. Todas essas transformações se produziram sem controle europeu direto, salvo em alguns bolsões costeiros. Quanto aos africanos ocidentais que, em número bem reduzido, se tinham beneficiado de uma educação a europeia, gozavam de situação bastante invejável no início dos anos de 1880. Dominavam a administração, onde ocupavam os raros postos existentes oferecidos pelas administrações europeias; na costa, alguns deles dirigiam as próprias empresas de importação e exportação e exerciam o monopólio sobre a distribuição dos produtos importados. Na África oriental e que a influencia europeia era ainda mínima [...] Os africanos não viam, portanto, nenhuma necessidade de modificar radicalmente suas relações seculares com a Europa, certos de que, se os europeus quisessem lhes impor mudanças pela força e avançar em suas terras, **conseguiriam barrar-lhes o caminho, tal como vinham fazendo há dois ou três séculos.**” (BOAHEN, 2010: 6-7)

Logo, nem mesmo os europeus consideravam frágeis os governantes africanos. A pequena sentença sentenciava africanos, um continente inteiro – melhor, dois continentes, já que a Ásia está incluída –, a uma condição de fragilidade, de inferioridade diante do europeu conquistador, diante das “grandes potências” que “conquistam territórios”. Uma pequena sentença, aparentemente neutra, inserida num pretense campo semântico objetivo e imparcial, corrobora com o *olhar imperial* e o modelo hierárquico do confronto entre a civilização e o selvagem.

Sobre a resistência, ainda destacamos a análise de M’Bokolo (2011: 322-3):

Uma das características mais marcantes destes exércitos coloniais era o fato de não serem nem “alemães”, nem “britânicos”, nem “franceses”, a não ser por via do nome, dos seus quadros e das ideologias que os animavam. Quase sempre, a massa dos soldados era recrutada *in loco*, na própria África. Apesar da difusão do quinino após 1854, a mortalidade devido à malária e outras afecções tropicais provocava hesitações no que dizia respeito à utilização maciça e prolongada de soldados brancos em África. Além disso, os africanos continuavam a ser mais baratos e conheciam bem o terreno. Não faltavam os cálculos políticos, essencialmente europeus, como sublinhava um dos mais brilhantes teóricos franceses da “colonização moderna”, Paul Leroy-Beaulieu. [...] No interior da própria África, os colonizadores fizeram grandes esforços para, seguindo os métodos e as manias da etnografia nascente, classificarem os povos em “tribos”, ou mesmo “raças”, viris, fortes, guerreiras, e em “tribos” ou “raças” enfezadas, pacíficas, fracas. Esta política de recrutamento local e barato, destinada a dividir amplamente para reinar facilmente, assumiu formas diferentes consoante as potências colonizadoras.

Ainda na página 182, a coleção apresenta uma imagem, uma gravura de 1866, ou seja, uma fonte histórica, que, no entanto, não é tratada como tal. Apesar da referência à data de produção, os autores não trabalham com as possíveis leituras da imagem em seu contexto: porque foi produzida, para quem e por quem. A gravura aparece como uma imagem do real, e não como uma fabricação do fato.

Na legenda podemos ler que “o marfim, obtido de presas de animais – sobretudo do elefante – foi uma das inúmeras matérias-primas exploradas pelos europeus na África”. Se voltarmos ao excerto anterior de Albert Adu Boahen, veremos a enorme diferença de cada discurso. Apesar de a imagem mostrar um mercado de marfim e peles, no qual europeus negociam com africanos, o livro diz de uma “matéria-prima explorada pelos europeus”, enquanto Boahen destaca a mobilidade dos africanos para “se adaptar a um sistema econômico baseado na exportação de produtos agrícolas” e mesmo de

africanos que “dirigiam as próprias empresas de importação e exportação e exerciam o monopólio sobre a distribuição dos produtos importados”. A legenda invisibiliza o africano na gravura, apaga sua agência, sua ação, sua história. Apesar de estar ali representado, eram europeus explorando matérias-primas na África. O texto didático e o uso da gravura reiteram a imagem da África como o espaço do selvagem e da natureza como recursos a serem explorados, mão de obra e matérias-primas, conforme Boaventura Sousa Santos



Figura 31: Coleção “Saber e fazer História”, 8º ano, 2007: 182

destacou. A fonte histórica, que poderia ser trabalhada para confrontar o discurso

oficial, a narrativa eurocêntrica, acaba por reforçá-lo. E, como já dito, ao não ser tratada como tal, perde-se toda a potencialidade desse recurso para se trabalhar com o ensino de história; ao invés de focar na contextualização da gravura, na diversidade de leituras contemporâneas de um tema, na parcialidade e na origem de cada produção cultural, temos seu uso destinado ao entendimento da história como “o que se passou”, “a verdade dos fatos”, fechada a múltiplas abordagens.

Já na página 183, os autores se propõem a definir o imperialismo, e para tal o comparam ao “colonialismo praticado entre os séculos XVI e início do XIX”, e afirmar que “a principal diferença estava relacionada ao povoamento”, sendo que “no neocolonialismo, o povoamento não era o mais importante”.

E então nos perguntamos, e talvez alunos e professores também: e no colonialismo o povoamento era o mais importante? Normalmente, os próprios livros didáticos trazem a distinção, para a Idade Moderna, entre colônias de exploração e povoamento, sendo estas apenas as colônias inglesas do norte. Não cabe aqui abrir uma discussão historiográfica sobre o assunto, mas analisar os efeitos narrativos, como o de mascarar a violenta conquista da América, sua ocupação e os mecanismos do processo colonial.

No fundo, essa pequena afirmação dos autores parece mais com uma frase solta, para preencher uma lacuna, do que uma constatação, até porque nos capítulos sobre o colonialismo eles não abordam como um processo de povoamento.

Ainda assim, é importante chamar a atenção para tais sentenças, uma vez que têm o poder de produzir e reproduzir narrativas e discursos carregados de um colonialismo classificatório. Na sequência do parágrafo, lemos:

Nessa nova forma [neocolonialismo], prevaleciam os domínios territorial e econômico. O domínio territorial geralmente era feito por meio de intervenção militar ou guerra. Em outras palavras, tropas do país imperialista instalavam-se em territórios situados em outro continente, ocupando-os e dominando seus habitantes. Por sua vez, o domínio econômico se realizava pela interferência na vida econômica dos povos dominados, com a assinatura de tratados e acordos sempre favoráveis aos conquistadores.

Esse excerto corrobora toda a narrativa didática, expressa num maniqueísmo e em formas binárias. Por um lado, um silenciamento do outro, contraposto à agência europeia, mesmo que seja para dominar ou matar. O complexo processo é simplificado, mesmo que nas entrelinhas ele se encontre. Por exemplo, o parágrafo acima fala em tratados e acordos – apesar de generalizar dizendo que eram “sempre favoráveis aos conquistadores”. Mas, se há um tratado, implicitamente se reconhece que os dois lados têm agência história, os dois lados participam e decidem, mesmo que com forças desequilibradas.

Outro ponto a se destacar é o suposto domínio total europeu. Como vimos, ele de fato não existiu tal qual a narrativa das coleções indica. A tática do não reconhecimento, da invisibilização do outro, foi muito mais forte no discurso do imperialismo do que na vivência dos homens nas zonas de contato. Aqui, por mais que estivesse em jogo a construção de uma superioridade do homem branco, este não podia ignorar a presença do africano. Sem a convivência com o africano, não há colonização.

“Não há colonização sem política indígena; não há política indígena sem comando territorial; e não há comando territorial sem chefes indígenas que atuem como correias de transmissão entre a autoridade colonial e a população.” (Apud BETTS, 2010: 359)

O pós-colonialismo busca uma outra reinterpretação da história, que parta dos estudos empíricos para desconstruir o discurso. Assim, pretende inserir o colonizado dentro da modernidade, e não a reboque de uma modernidade exclusivamente europeia, para deixar de ser o Outro – seja o Outro civilizacional ou o selvagem –, símbolo do atraso, da estagnação, da falta, e sim como parte construtora e partícipe daquilo que foi construído historicamente através de processos de hibridação. Nesse sentido, busca mostrar que termos e conceitos usados para o outro também são válidos para a Europa, como *tradição*. Como vimos com os estudos sobre civilização e progresso, estes seriam inerentes à Europa e mostrariam a diferença para lugares ainda baseados no tradicionalismo. De fato, essa temática é extensa e complexa, e não nos propusemos abarcá-la. No entanto, como um efeito do processo civilizador, analisaremos um exemplo. Na coleção “Saber e fazer História” (8º ano, 2007: 183), lemos:

Hábitos tradicionais, como o de tecer e costurar as próprias roupas – entre os africanos da costa ocidental –, foram abandonados. Os povos colonizados tinham de consumir os produtos industriais europeus, e houve uma invasão de tecidos feitos na Europa, em prejuízo da produção africana e asiática, que empregava milhares de pessoas.

A imagem, uma foto datada do ano 2000, traz a seguinte legenda:

Mulheres malinesas tingem tecidos à beira do rio Niger (em 2000), como suas ancestrais faziam, milhares de anos atrás. Apesar do empenho dos colonizadores em transformar os hábitos tradicionais no continente africano, muitos deles ainda sobrevivem.

O próprio texto entra em contradição com a legenda: os hábitos tradicionais foram abandonados, mas atualmente as mulheres ainda tingem tecidos como suas ancestrais faziam há milhares de anos? Não há trabalho com a temporalidade, e a cultura aparece *congelada*. Essa visão tradicional sobre “povos tradicionais”, de culturas

e povos congelados, informa com potência sobre uma concepção do processo civilizador, que seria o processo de abandono da tradição em troca do progresso e do desenvolvimento. E um fundamento ainda mais insidioso pode ser visto: as civilizações têm processos históricos, os outros povos estão congelados, estagnados. Isso compromete a compreensão de uma temporalidade histórica, de transformações no espaço, na cultura, nas sociedades⁵³.

Na verdade, essas sociedades supostamente estáveis raras vezes desfrutaram do encantador equilíbrio que se presume ter sido rompido pelo impacto do colonialismo. A África Ocidental, por exemplo, fervilhou de atividade desde as ondas de conquista dos fulas no século XVIII, e muito antes da criação das unidades de resistência à influência europeia [...]. A bacia congoleza foi palco de convulsões sociais ainda mais profundas, ligadas à penetração comercial. Nesses casos, a revolução na produção abalou os próprios alicerces da estrutura política. Quanto ao sul da África, a revolta dos zulus e sua expansão tiveram repercussões que chegaram à África Central. Até onde teremos de recuar para encontrar a estabilidade tida como ‘característica’ do período pré-colonial: até antes da conquista portuguesa, antes da invasão islâmica, antes da expansão dos bantos? Cada um desses grandes momentos de decisão marcou uma reviravolta em tendências de longo prazo, dentro das quais, por sua vez, seria possível identificar toda uma série de ciclos mais curtos como os períodos de recessão (1724-1740, 1767-1782, 1795-1811, etc.) e a ascensão da economia de comércio escravagista de Daomé. Em suma, o conceito estático de sociedade ‘tradicional’ não consegue resistir à análise do historiador. (COQUERY-VIDROVITCH, Catherine. “The political economy of the African peasantry and modes of production”, p. 91. In: APPIAH, 1997: 179.)

Sobre o tratamento diferenciado das temporalidades, vamos apresentar mais um exemplo. Selecionamos um trecho (“Saber e fazer História”) que mostra como a temporalidade é trabalhada tendo-se em vista a noção de agência histórica:

“Neste capítulo, veremos o início de um processo revolucionário cujas consequências puderam ser sentidas ainda no final do século XX. Movimentos populares que desembocaram em revoluções e na criação de Estados socialistas ao longo do século passado, continuaram a ser combatidos por governos conservadores.” (2007: 148)

Não nos outorgamos a pretensão de analisar se esse movimento de causa e efeito é *verdadeiro* ou não, e qual a sua fundamentação historiográfica. Importa-nos olhar para o poder concedido à ação coletiva do homem para modificar seu *futuro*, o *nosso presente*. Entre possibilidades múltiplas de leitura do texto, uma é a de que o *européu* – afinal, a delimitação é clara no título: Europa Ocidental – tem *agência* na *história* e suas *escolhas* – revolucionárias, liberais ou conservadoras – implicam na tessitura de um *futuro partilhado* por uma comunidade restrita, mesmo que continental.

⁵³ Para um aprofundamento dessa discussão, consultar o Capítulo 6 (Velhos deuses, novos mundos): APPIAH, 1997: 155-192.

Além disso, toda a complexidade da teoria temporal de Koselleck está claramente implícita por meio de uma narrativa que mostra o europeu consciente da sua potência criadora de *destino* por meio de suas *ideias* preenchidas de *horizontes de expectativas*. Isso fica evidente no subtítulo – “Bandeiras de lutas: liberais e nacionalistas” – do capítulo em questão, escrito a partir dos ideais de futuro de cada lado. Observemos alguns exemplos:

1. “Os liberais defendiam um governo democrático. [...] A política dos liberais previa ainda que o Estado serviria ao cidadão [...]. o Estado deveria intervir o mínimo possível na produção e no comércio.” (2007: 150)
2. “Para os nacionalistas, as fronteiras deveriam respeitar a cultura dos povos ligados por laços linguísticos e étnicos.” (2007: 150)
3. “Combatendo o poder político tradicional, os movimentos revolucionários inspiravam-se nos ideais liberais, nacionalistas e socialistas.” (2007: 151)

Quando o livro trata da unificação alemã, podemos observar como esta é relacionada ao *processo civilizador* de Elias. Observemos um excerto:

“Em 1834, [...] sob o comando da burguesia industrial, sobretudo a prussiana, criou-se o *Zollverein*, ou seja, uma **união aduaneira**. [...] Essa [...] foi útil para o desenvolvimento econômico da região. Várias cidades cresceram, novas indústrias foram implantadas, estradas de ferro foram construídas, a exploração de carvão e ferro foi incentivada. As ideias nacionalistas [...] ganharam corpo [...].” (2007: 160)

Vamos, agora, lembrar-nos da breve definição de Starobinski (Capítulo 2):

“A palavra *civilização* pôde ser adotada tanto mais rapidamente quanto constituía um vocábulo sintético para um conceito preexistente, formulado anteriormente de maneira múltipla e variada: abrandamento dos costumes, educação dos espíritos, desenvolvimento da polidez, cultura das artes e das ciências, crescimento do comércio e da indústria, aquisição das comodidades materiais e do luxo. Para os indivíduos, os povos, a humanidade inteira, ela designa em primeiro lugar o processo que faz deles *civilizados* (termo preexistente), e depois o resultado cumulativo desse processo. É um conceito unificador.” (STAROBINSKI, 2001: 14)

É possível observar, portanto, uma série de coincidências: educação dos espíritos com as ideias nacionalistas; crescimento do comércio e da indústria com novas

indústrias e união aduaneira; aquisição de comodidades materiais com estradas de ferro; desenvolvimento das ciências com exploração de carvão e ferro (e estradas de ferro).

3.4. Os mapas como construção narrativa de “uma” história

Passei por uma quantidade considerável de problemas para obter um mapa para publicação, mas após um cuidadoso exame de todos os que foram publicados até hoje, a ideia foi deixada de lado, pois foi impossível achar, pela razão de inúmeros e importantes erros, um que não tenha sido mais calculado para enganar do que para informar.

*Thomas Dunn*⁵⁴

Nesta parte, investigamos o uso de mapas nos livros didáticos de História na abordagem do Imperialismo. No discurso cartográfico, qual o papel da África? Há ou não a construção de conceitos coloniais implícitos – ou mesmo explícitos – nesses textos?

Ressaltamos, porém, que nossa análise vem evidenciando que as representações da África também passam pela observação da Europa, como se fossem duas representações relacionais. E então teremos que também inquirir sobre a representação da história europeia no contexto em foco, e aqui, especificamente, nos mapas.

As representações gráficas serão percebidas através de três dimensões analíticas: do seu uso político e ideológico e conseqüentemente na construção de fronteiras territoriais; epistemologicamente, quanto à primazia dos saberes ocidentais na construção dos mapas; e seu uso no ensino de história, uma vez que essas

⁵⁴ Thomas Dunn. *Guatemala or, The united provinces of Central America in 1827-8; being sketches and memorandums made during a twelve month's residence in that Republic*. New York, 1828, preface. Apud DYM, Jordana. “Mais calculado para enganar do que para informar”: os viajantes e o mapeamento da América Central (1821-1945). *Varia Historia*. Jan-Jun 2007. Vol. 23, n. 37, p. 81-109.

representações compõem a narrativa dos livros didáticos que, como vimos, têm finalidades, contextos de uso e de leitura próprios.

Antes de passarmos ao livro didático, precisamos responder: o que é um mapa? Por muito tempo, o mapa foi considerado um elemento neutro, um desenho da realidade, claro e objetivo. Mesmo hoje, o mapa carrega uma carga simbólica científica e, portanto – considerando-se a ideia de ciência como verdade –, de caráter real e verdadeiro.

Entretanto, o mapa é um produto cultural, com historicidade, e sujeito a transformações decorrentes dos mais diversos interesses. E, como objeto cultural, é também etnocêntrico. A corografia medieval, por exemplo, representava o mundo conhecido e imaginado com os denominados mapas “T-O” (*Orbis Terrarum*), no qual Jerusalém situava-se no centro do T, a oeste a Europa, a leste a Ásia e ao sul a África. O “O” representava os oceanos que circundavam os continentes.

A cartografia, de certa maneira, acompanhava o discurso – ou melhor, fazia parte dele – eurocêntrico que inferiorizava o outro e também o *lugar* do outro. (SERRANO; WALDMAN, 2003: 21-35). Nesse sentido, a África foi construída por estereótipos, fantasias, realidades, interesses, etc. Um dos mais conhecidos exemplos é o da interpretação da teoria camita, que estigmatizou aqueles de pele escura, descendentes de Cam, destinando-os à escravidão. Não à toa, esses condenados foram viver nos recantos infernais da Terra⁵⁵, *abaixo* das terras europeias. Essa simbologia relacionava a posição inferior, o Sul, também ao inferno, e a posição superior, o Norte, ao paraíso⁵⁶.

A África foi vista historicamente como o espaço do mundo selvagem, enquanto o Norte (Europa e Ásia) era o território da civilização; espaço porque disponível para a ocupação da civilização, espaço porque identificado com a natureza, enquanto o território distingue a marca da civilização. Sobre essa diferenciação, Beatriz Bueno destacou:

⁵⁵ No século XIX, teses científicas relacionavam o ambiente a características das raças: o calor (africano) estaria associado à baixa capacidade intelectual, à sensualidade (pecado) e à preguiça, resultando em lugar adverso ao surgimento da civilização.

⁵⁶ O conhecido “Mapa dos Salmos”, ou *Psalter*, de 1250, retrata essa alegoria, no qual se pode ver a representação de Cristo no topo do mapa, acima da Europa; abaixo, a África, um continente monstruoso próximo do inferno.

Território e espaço não são noções equivalentes. O território com contornos e limites precisos é uma construção histórica, produto da ação humana. Categoria aparentemente universal, falsamente natural, o território não tem nada de espontâneo. Para além das fronteiras naturais, a fronteira política é sempre uma linha abstrata e convencionada por alguns. Tal como os animais se apropriam da natureza definindo territórios, os homens “dilatam as suas conquistas”, apropriam-se do espaço, percorrendo-o, conhecendo-o, nomeando-o e mapeando-o. Como vimos, por meio de uma trama ortogonal de paralelos (latitudes) e meridianos (longitudes), mapas são a “pintura do mundo”, capazes de representar graficamente, na bidimensionalidade do papel, a tridimensionalidade do real, conservando-lhe as proporções. A negociação e legitimação da posse em grande parte só se viabilizam por meio dessas folhas de papel que propiciam a compreensão visual de vastas áreas de outra forma inapreensíveis. (BUENO, 2004: 229-230)

Esses territórios mapeados eram marcados, riscados, coloridos, legendados, e cada característica “neutra” representava um discurso político. Como eleger o grau zero do meridiano da longitude? Essa sempre foi uma escolha política: para Ptolomeu as Ilhas Canárias, depois Açores, Cabo Verde, Jerusalém, Roma, Paris, Filadélfia, São Petersburgo, etc., até seu destino atual, Londres.

Mesmo a posição dos lugares dos mapas também foi uma escolha, consciente ou não. Porque a Europa está na posição superior?⁵⁷ No século XVI, Mercator elaborou uma projeção para representar a Terra e que foi difundida e tornou-se uma referência mundial, e ainda permanece sendo utilizada. Essa projeção distorce as áreas à medida que se afastam do Equador, o na prática isso aumentou a área dos países do Norte⁵⁸. A África e a América do Sul ficam menores em comparação com a Europa, por exemplo.

Os mapas, inclusive, tinham outros usos no contexto das *descobertas imperiais*, como no século XVIII e XIX.

Os mapas “estavam em todos os lugares: nas vitrines das gráficas, nas salas de aula, nos cafés, em jornais, emoldurados nas paredes das casas e impressos em *Atlas* nas bibliotecas particulares. Decoravam os móveis, os baralhos, os jogos de tabuleiro, os leques das senhoras e as canecas de café. Estavam ao alcance inclusive dos analfabetos.” (PEDLEY, 2007: 16)

Pedley ainda analise a projeção e a importância que os mapas tinha, no contexto do colonialismo, nas mentes dos europeus.

⁵⁷ Vale lembrar o trabalho do artista uruguaio Joaquín Torres-García (1874-1949) que, à frente da Escola do Sul, questionou a posição de subalternidade da América do Sul em relação não apenas à Europa, mas também ao Estados Unidos. Em seu famoso mapa-manifesto “Nosso norte é o Sul”, de 1943, desenha a América do Sul de ponta-cabeça, mas mantendo o Sul na Patagônia, assim desvirtuando a lógica de que o Norte é para cima, rompendo com a associação imediata sul-inferioridade.

⁵⁸ Um exemplo clássico é a comparação da África com a Groelândia. Na projeção de Mercator, a ilha dinamarquesa é no mínimo do mesmo tamanho do continente africano; entretanto, este é 14 vezes maior que o outro.

Mapas delineavam e formavam na mente europeia os contornos e os terrenos de suas colônias no exterior assim como terras e territórios perto de casa. Eles providenciavam ao usuário um estímulo para investir no colonialismo crescente e o espírito de aventura prevaleceu na Inglaterra e na França. (PEDLEY, 2007: 23)

Fátima da Cruz Rodrigues (2005) pondera que os mapas devem ser questionados em dois aspectos. O primeiro no seu uso político e ideológico em determinados contextos históricos; no caso do Imperialismo, a desconsideração nos mapas ocidentais das geografias afro-asiáticas, uma delimitação que ignorou as populações que ali viviam. O segundo questionamento é de ordem epistemológica, e desmistifica a construção de uma maneira correta de se fazer a cartografia identificada com a ciência eurocêntrica e que por muito tempo não reconheceu *verdades* nas formas de representar o espaço de outras sociedades.

Em relação ao primeiro aspecto, é importante considerar que, tomados como discursos que veiculam ou constroem conceitos, os mapas tomam forma em diferentes tempos semânticos. James Corner analisou profundamente essa característica dos mapas e observou o seguinte:

Toda percepção é também pensamento, toda racionalização é também intuição, toda observação é também invenção”, escreveu Rudolf Arnheim. Além disso, essas atividades produzem efeitos; elas têm uma enorme força na construção do mundo. É nessa intersubjetividade e nesse sentido que se conclui que os mapas não são transparentes, neutros ou instrumentos passivos de medição espacial ou descrições. Pelo contrário, eles são extremamente opacos, imaginativos e instrumentos operacionais. Apesar de se basearem nas observações sobre o mundo, os mapas não são desenhos ou representações, mas construções mentais, *ideias* que possibilitam e produzem mudanças. Ao descrever e visualizar outrora fatos escondidos, os mapas preparam o palco para o trabalho futuro. Um mapeamento já é sempre um projeto de tessitura.⁵⁹ (CORNER, 1999: 250)

Os mapas que aqui analisaremos foram elaborados com base em quais ideias? Eles possibilitam mudanças? Produzem mudanças ou permanências? Em que medida colaboram na construção de conceitos, e de quais conceitos?

⁵⁹ Tradução do original: 'All perceiving is also thinking, all reasoning is also intuition, all observation is also invention,' wrote Rudolf Arnheim. Moreover, these activities are not without effect; they have great force in shaping the world. It is in this inter-subjective and active sense that mappings are not transparent, neutral or passive devices of spatial measurement and description. They are instead extremely opaque, imaginative, operational instruments. Although drawn from measured observations in the world, mappings are neither depictions nor representations but mental constructs, *ideas* that enable and effect change. In describing and visualizing otherwise hidden facts, maps set the stage for future work. Mapping is always already a project in the making.

De fato, os mapas passaram por processos de mudança, e mesmo de significado. O quão a sério eles eram levados em cada época? Qual o uso do mapa em cada contexto? O texto abaixo revela uma transformação extremamente significativa para a nossa pesquisa ao desvelar o papel político do mapa, não apenas como representação do mundo, mas também como construtor.

Desde a paz de Westfalia (1648), os mapas tornaram-se parte do argumento jurídico de definição das fronteiras e limites territoriais entre os diferentes Estados imperiais europeus. Está em gênese uma nova concepção de soberania articulada com um território espacialmente definido. Nesse sentido, os mapas tornaram-se testemunhos de uma tensão permanente entre o domínio nominal e o domínio efetivo e efeitos no plano internacional. Estamos já distantes do paradigma do século XVI, em que a figuração e as alegorias podiam preencher os espaços vazios nas cartas geográficas. Após as polêmicas do *mare Liberum* ou *mare clausum*, deflagradas pela Companhia das Índias e por Hugo Grotius, os mapas seriam investidos de uma aura de fidedignidade que não possuíam nos séculos anteriores. Já não são mais apenas bens artísticos de prestígio nas negociações internacionais, mas também parte vital da reivindicação do monopólio colonial. (KANTOR, 2007: 77)

Observemos, agora, o mapa do livro didático:

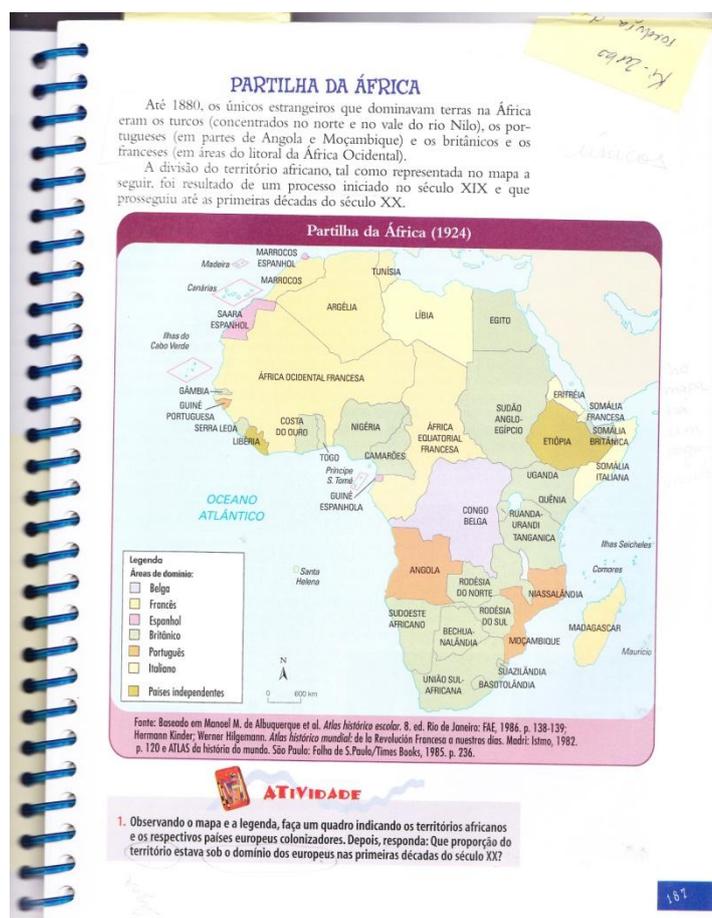


Figura 32: Coleção “Saber e fazer História”, 8º ano, 2007: 187

Não vamos reproduzir todos os mapas do imperialismo das duas coleções e de todas as edições, até porque todos eles são iguais, variando o contexto no qual se inserem no texto didático.

Esse mapa clássico do imperialismo é frequentemente empregado para se mostrar a África no final do século XIX. O que revela, o que esconde, o que apaga? O enorme território africano é apresentado segundo uma visão imperialista, e esta é desenhada em cores para distinguir as possessões imperiais. As cores, nessa representação, simbolizam um marco dominatório, criando uma representação visual do território completamente sob controle europeu, certamente.

Segundo Boaventura Sousa Santos, a descoberta do *outro* toma forma em dois momentos: no primeiro, dá-se a descoberta imaginada – a partir de um imaginário etnocêntrico; em seguida, o contato real, que legitima a visão pré-concebida e justifica a construção de relações desiguais, uma vez que descobridor e descoberto não podem ser iguais.

Acompanhando esse raciocínio, pode-se inferir que os mapas tiveram papel importante na construção do mundo imperial, tanto material quanto imaginado. Como destacou Fátima Rodrigues:

Os mapas políticos não representam, apenas, a delimitação de territórios: a sua construção foi acompanhada por muitos outros processos. Por um lado, o mapa delimita e nomeia e, ao fazê-lo, assume também a capacidade de circunscrever, reunir, separar, excluir, expulsar, rasurar. Por outro lado, a concepção dos mapas políticos serviu o incessante desenho e redesenho das fronteiras políticas exigidas pelas contendas decorrentes das pretensões expansionistas das potências coloniais. Embora estas fronteiras existam, na ótica colonial, para delimitar territórios e assim encerrá-los sob o domínio daqueles que os apropriam, elas podem também ser interpretadas como “zonas de contatos” as quais, segundo Mary Pratt, correspondem a espaços de encontros coloniais no seio dos quais pessoas, histórica e geograficamente separadas, entram em contato e estabelecem relações, normalmente assimétricas entre colonizado e colonizador, mas que implicam sempre intercâmbios e interações diversas normalmente ignoradas na literatura colonial. (RODRIGUES, 2005: 2)

Essas zonas de contato foram apagadas no mapa; não há contato entre europeus e africanos, europeus e europeus, excetuando-se a Conferência de Berlim, ou entre africanos e africanos. Toda a história africana anterior é rasurada, assim como a história conflitual no contexto do Imperialismo.

O mapa traz a ideia de que realmente todo esse território foi conquistado, todos os espaços ocupados por europeus, todos os lugares dominados. E isso teria ocorrido apenas em um espaço de duas ou três décadas. Quais efeitos de sentido serão produzidos na aprendizagem história a partir dessa narrativa colonialista?

O título do mapa também remete à ideia de controle e pressupõe uma ação alheia à decisão história da qual os africanos, em alguma medida, pela resistência e pelo aliciamento, também participaram.

Assim, até onde os livros didáticos corroboram com essa visão de inferioridade do outro, tomando como legítimos conceitos eurocêntricos, como apontou Joseph Miller? A própria divisão do mundo em regiões hierarquizadas numa escala civilizacional – e que continua em voga – advém da construção desse mundo no contexto do Imperialismo.

Na pesquisa empírica, analisando os livros didáticos, vimos que as palavras escolhidas que se referirem ao processo do imperialismo indicam uma agência europeia e, do outro lado, uma passividade africana. O europeu é individualizado: tem nome, nacionalidade e profissão (exploradores, aventureiros, comerciantes, missionários religiosos e cientistas). Já o africano é generalizado no conceito amorfo de “povo”. Na Europa, há países, potências, civilizações, indivíduos, vontade. Na África, há territórios, povos, caracterizados pela passividade completa no processo imperialista.

O imperialismo é explicado pela necessidade do Ocidente de conquistar novas regiões e novos mercados em função do crescimento do capitalismo; Ásia e África tornam-se alvos dessa cobiça, e têm valor na medida de sua utilidade, como recurso a ser explorado.

O livro ignora o que Ki-Zerbo denominou de “roedura da África”, processo iniciado no século XV. Na coleção “Saber e fazer História” (p. 217), a seguinte passagem confirma esse apagamento: “A divisão do território africano, tal como representada no mapa a seguir, foi resultado de um processo iniciado no século XIX e que prosseguiu até as primeiras décadas do século XX.”

Na Conferência de Berlim, ficou definido apenas o modo como se daria a conquista; nada foi partilhado. Assim, o texto do livro didático legitima uma escrita da

história na qual apenas um lado toma as rédeas da história, apenas um lado tem agência, poder, vontade e discernimento. O outro apenas assiste, alheio ao que ocorre nas suas próprias entranhas. Isso é visto no seguinte trecho: “Uma vez **‘partilhado’**, teve início a **conquista** do continente africano.” (*Ibidem*, p. 218). A partilha é condição suficiente para realização da conquista, que teria ocorrido, portanto, sem empecilhos...

A Conferência de Berlim não partilhou nada, e para alguns autores o processo imperialista teve início no continente africano, com guerras, massacres, negociações, resistências. Foi no contanto entre europeus e africanos que essa história se desenrolou, entre sujeitos históricos, com vontades e interesses distintos.

E qual o papel do mapa na construção desses conceitos? Em primeiro lugar, o mapa representa um espaço gigantesco com apenas algumas linhas e cores, vindo a consagrar a visão imperialista sobre o Imperialismo: a completa dominação.

Não existe presença africana no mapa, nenhum traço, cor, símbolo, legenda. Não existe presença, muito menos histórias. O processo de “roedura da África”, conforme Ki-Zerbo, é ignorado. Cria-se a possibilidade de perceber o processo histórico do Imperialismo como um jogo de tabuleiro, sobre o qual em cerca de duas décadas os europeus colocaram suas peças de dominação sobre um espaço vazio.

Os conflitos, as zonas de contato, as diferentes formas de ocupar ou se movimentar pelo território, podem ser subentendidas pelo excerto selecionado:

Nas décadas de 1880 e 1890, com as novas estratégias de exploração e ocupação colonial postas em prática pelas potências europeias – de uma ocupação sustentada em feitorias espalhadas pelo litoral e em alguns pontos do interior para uma intervenção administrativa e militar mais incisiva – e a definição da delimitação de esferas de influência em detrimento do fator histórico na legitimação da partilha dos espaços africanos, especialmente depois da Conferência de Berlim (novembro de 1884 a fevereiro de 85), a situação de Portugal como potência ultramarina se tornou problemática, uma vez que seus interesses em África foram progressivamente atacados pelos imperialismos britânico, belga, francês e alemão. (SANTOS, 2010: 104)

O discurso ignora até mesmo os feitos dos próprios europeus na África: no caso português, sabe-se que os pombeiros africanos Pedro João Baptista (1802) e Anastácio Francisco (1814) realizaram a travessia terrestre ligando Atlântico e Índico. Além disso, já havia há tempos relações políticas e comerciais entre o Oeste e o Leste, entre Lunda e o reino do Kazembe.

Assim, o mapa não confronta a ideia exposta por Boaventura Sousa Santos de que o ali é o lugar do selvagem, de um território inabitado; pelo contrário, corrobora com a ideia de passividade, do confronto entre a civilização e o selvagem, da agência europeia, e principalmente da ausência de história africana.

Terminamos com um excerto que faz referência justamente aos mapas de livros didáticos, e surpreendente ao revelar o que esses mapas realmente mostram. Se considerarmos verdadeira a ideia de Wesseling, veremos que os textos didáticos que acompanham os mapas dizem exatamente o contrário, e usam o mapa para mostrar a conquista europeia, o domínio sobre um vasto continente.

Em que resultou exatamente a partilha da África? A resposta não é fácil. Pode-se, é claro, sempre apontar para os dois mapas encontrados em quase todos os livros didáticos e que também aparecem no início deste volume: “A África por volta de 1880”, e “A África em 1914”. No primeiro, vê-se um número bem pequeno de possessões europeias na África; no segundo, virtualmente a totalidade do continente negro está dividida em colônias europeias. O problema começa quando se pergunta o que mostram na verdade esses mapas. Quando se coloria de vermelho uma região no mapa do Império Britânico, e nela se colocava determinada data, isso não era necessariamente uma indicação de que ali se havia içado a bandeira britânica, se haviam cobrado pela primeira vez os impostos britânicos, ou se havia introduzido a lei britânica naquele ano. Significava apenas que as potências europeias haviam reconhecido esses territórios como possessões, colônias, protetorados, esferas de influência, ou similares, britânicos. Com poucas exceções, portanto, as cores não representavam tanto conquistas verdadeiras, ou mudanças administrativas, quanto um consenso político europeu. (WESSELING, 2008: 12)

As cores não “representavam tanto conquistas verdadeiras, ou mudanças administrativas, quanto um consenso europeu”. Do mapa cor de rosa de Portugal, ao mapa multicolorido do imperialismo, as cores impingem um sentido de dominação, de ocupação. Além disso, o redesenho da África pela demarcação limítrofe da conquista europeia também reforça a ideia de dominação. A ausência de pontos de resistência no mapa é outro componente desse desenho de uma África sob o julgo imperialista. A ausência de designações para as localidades ou regiões africanas também é outro elemento: não há nomes de origem africana que nomeiam lugares. São espaços em branco que a tinta colorida europeia irá preencher.

Considerações finais

*Rewritten histories
with armies and my crooks
Invented memories
I did burn all the books⁶⁰
– Mark Knopfler*

O que é uma conclusão? Talvez seja apenas uma fatia de um processo do qual não conseguimos distinguir início ou fim. Talvez seja um corte arbitrário na teia do tempo como se fosse possível pará-lo.

E como separar o processo de pesquisa do processo pessoal, que é tão individual quanto coletivo? Como negar que, nesta breve reflexão acima, já não vislumbramos as influências de concepções acerca do tempo e Koselleck e de processo de Elias?

Para realizar esta tarefa de narrar uma parte de um processo, devemos estabelecer um marco histórico, um começo e um fim. O final, é claro, está aqui, enquanto escrevemos estas últimas páginas, essas derradeiras palavras. Para o início, muito mais fugidio, voltamos à elaboração do projeto de pesquisa e o processo seletivo do mestrado.

Antes, porém, não deixaremos essa epígrafe solta. Ela faz parte de um trecho da canção *The Man's too strong*, e também completa uma seleção pessoal de epígrafes ao combinar música, literatura e história. Mark Knopfler compôs diversas canções, e algumas extremamente belas tendo como tema a guerra, como *Brothers in Arms* e *Ride Across the River*. Em poucas palavras ele consegue trazer à tona a discussão sobre história, memória e silenciamento.

Na sua música, ele, como líder de sua tropa, reescreve histórias com seu exército. Mas por que não dizer que *escreve* histórias? Entendemos, portanto, que tais

⁶⁰ Reescrevi histórias / com meus exército e meus escoques / Inventei memórias / Eu queimei todos os livros.

histórias já estão escritas, e que sua ação não é apenas uma ação no presente, mas também no futuro-passado. O horizonte de expectativas em curso é remodelado por sua ação violenta, e assim ele reescreve um novo curso para a história.

Se fizéssemos uma relação tradicional, ou moderna, com o imperialismo, diríamos que os exércitos reescreveram a história da África. Mas estaríamos repetindo a narrativa eurocêntrica, não é mesmo? Essa história foi construída também por africanos, por histórias compartilhadas, modernidades entrelaçadas, em zonas de contato.

Na música ainda encontramos a possibilidade de inventar memórias, e de que o passado, portanto, não está pronto, não são fatos que retiramos de um lugar. O trecho da canção ainda remete à ideia de silenciamento de memórias, quando diz que vai queimar todos os livros. Assim, serão as memórias de um determinado alguém que serão queimadas – de fato, não serão memórias queimadas, mas a possibilidade de se reconstruir pelo menos parte dessas memórias.

Portanto, os versos estão intrinsecamente relacionados aos questionamentos levantados na nossa discussão. Retomamos algumas.

Uma parte essencial de nossas considerações não pode deixar de resgatar a união de dois campos epistemológicos distintos – porém dependentes –, o saber acadêmico e o saber escolar. Nesta encruzilhada, localizada um espaço-tempo específico à nossa realidade brasileira atual, encontra-se o livro didático de História.

Este trabalho não teve a intenção de julgar o livro didático tendo como suporte um saber superior – o saber sábio de Chevallard –, mas compreender as múltiplas leituras que um objeto cultural – e histórico! – tão multifacetado, e atravessado por tantas tensões, pode apresentar sobre África.

O saber escolar não é uma mera transposição didática do conhecimento científico produzido pelos historiadores, mas o entendemos como um saber que é regido por outra epistemologia e por outros objetivos. Estes, por serem formulados em contextos históricos diferenciados, sofrem variações em alguns aspectos; se, por um lado, há a permanência de se trabalhar com temporalidades (diacronia, sincronia, mudanças e permanências, etc.), certas demandas políticas e ideológicas do presente reconfiguram alguns objetivos do saber histórico escolar. Um exemplo é que,

atualmente, no Brasil, há a proposição de se formar os estudantes com preceitos da cidadania e da democracia.

E por qual motivo trazemos essa discussão? Queremos esclarecer o lugar que se encontra o nosso objeto de pesquisa. Iluminá-lo entre disciplinas escolares, cultura escolar, escola, currículo, etc. Dois eixos principais constituem nosso objeto, a saber, o livro didático e o a história da África. Esse entrecruzamento nos informa que trabalhamos com o ensino de história da África, e é com um passo cauteloso que adentramos nesse universo, para não cairmos em análises puramente da “razão sociológica”. E por isso foi necessário reiterar várias vezes que as finalidades desse saber histórico escolar específico são diversas das provenientes da produção historiográfica. Portanto, mais importante que analisar se o livro didático apresenta uma correção factual e teórica, é questionar esse objeto diante de sua finalidade: a maneira como é narrada a História da África nos livros didáticos contribui ou não para o combate ao racismo e para a eliminação de estereótipos sobre o continente e, conseqüentemente, sobre os *afrodescendentes* brasileiros?

Nesse ponto, defendo que a história da África é importante para todas as histórias. Primeiro, há uma associação entre afrodescendentes e africanos, e estes são vistos como um espelho do continente; caso seja visto como o lugar do atraso, da inferioridade, da passividade, etc., esta visão será espelhada em sua população e seus emigrantes (forçados ou não).

Penso que, caso permaneça essa visão colonialista da civilização e do selvagem, essa epistemologia moldará também, em outro continente (a América), essa divisão entre as populações descendentes, reforçando o racismo entre brancos (herdeiros da civilização, filhos do progresso) e negros (sucessores do atraso, vinculados à ancestralidade).

Além disso, reescrever a História da África implica na reescrita da História da Europa – e não apenas da Europa, mas também do Brasil –, movimento que temos observado crescer significativamente a partir da década de 1970, com três movimentos sincrônicos: os estudos pós-coloniais, novas perspectivas no campo da Teoria da História e a nova historiografia africana.

Com a análise textual qualitativa, pensamos que foi possível demonstrar que essas leituras não se tratavam apenas de leituras sobre a África, mas de leituras sobre o mundo, de relações de espaços imaginados e criados historicamente.

Assim, ressaltamos a incongruência de se exigir uma abordagem descolonizada e etno-descentrada quando ainda encontramos apenas fagulhas espaçadas da literatura pós-colonial, mesmo nos centros acadêmicos. Como exigir uma abordagem que combata o eurocentrismo se muitos dos próprios cursos de graduação de História ainda mantêm uma estrutura curricular eurocêntrica? Por isso a abordagem não teve o sentido de exigir, ou de falar o que o livro didático deve ou não fazer, mas compreender os seus sentidos narrativos.

Essa era a intenção inicial, de perceber as mudanças no livro didático em relação à História da África no contexto da Lei 10.639/03. Queríamos desvendar os pressupostos que informavam sobre África. Era necessário começar refletindo sobre a própria noção de História da África. Afinal, por muito tempo pensou-se da seguinte maneira:

Havia a Europa, e nisso se resumia a história. Por cima e à distância algumas ‘grandes civilizações’ que seus textos, suas ruínas, às vezes seus laços de parentesco, de trocas, de herança com a Antiguidade Clássica, nossa mãe, ou a amplidão das massas humanas, que eles opuseram aos poderes e às atenções dos europeus, faziam com que fossem admitidas à margem do império de Clio, aos bons cuidados de um orientalismo apaixonado pela filologia e pela arqueologia monumental [...]. O que resta: povoações sem história, sobre o que estavam de acordo o homem da rua, os manuais e a Universidade. [...] A exclusão de tantos povos era decretada de diversas formas. Inicialmente por uma ideia já adquirida: não fizeram nada de notável, nenhum produto durável, antes da chegada dos Brancos e da civilização – a selvageria como pré-história anônima e bronca, um dos estereótipos justificadores do ‘fardo do homem branco’. Mais ou menos grosseira, mas amplamente difundida, a ideia esterilizava os germes da curiosidade histórica, privada de objeto pela evidência prévia. (MONIOT, 1995. p. 99)

Em que medida permanecia essa visão? O que havia de novo para contar? É claro que, se estamos fazendo um trabalho sobre História da África, pressupõe-se que se fala de História da África. Mas o nosso objetivo era compreender *como* se fala.

Referimos-nos, ao longo do texto, ao historiador Joseph Miller, que sugere algumas questões, dentre as quais se destaca a seguinte: é legítimo interpretar a história da África com base em conceitos e convenções historiográficas modernas e ocidentais? Ele indica que a noção de “povos sem história” é uma consequência de padrões

interiorizados impostos pela História Mundial, e critica a abordagem “civilizacional”, que se resguarda em conceitos como “origens” e “continuidade”, negando mudanças contingenciais e complexas. Por fim, critica uma epistemologia essencialmente “nacionalista”, “particularista” e “progressista”.

Para Mill, é necessário olhar para interpretações de outras partes do mundo que sugerem alternativas ao imaginário ocidental que constitui nossa realidade. Ele diz que, para apresentar os africanos de forma respeitável (como construtores de Estado e monumentos e culturas), ignorou-se quase todas as ideias e estratégias importantes para os africanos, justamente porque as ideias que se tornaram familiares para o mundo apresentavam os africanos de forma repugnante, sempre com componentes da *negritude* e da *escravidão*.

Nesse sentido, Mill problematiza a origem e o uso de alguns conceitos basilares para a determinação da formação de sentido de um tipo de história da África. E um desses conceitos fulcrais – civilização – selecionamos para a análise nesta dissertação.

Essa foi, talvez, a grande mudança no rumo do percurso da pesquisa, como destacamos na Introdução. Queríamos ver os efeitos narrativos, uma vez que o discurso não é neutro, de que forma o encadeamento de ideias, palavras, imagens, modos de dizer e contar a história constituem pontos de vista orientados por fundamentos históricos específicos, com efeitos de sentido no modo de compreender o papel dos povos no curso da história.

Esse movimento analítico é construído sob o ponto de vista do processo imperialista, ou seja: o domínio europeu sobre os demais continentes. A narrativa do livro didático homogeneiza os chamados povos asiáticos e africanos orientada pela lógica da dominação, compondo-se, dessa forma, um quadro imperial.

O imperialismo é explicado pela necessidade do Ocidente de conquistar novas regiões e novos mercados em função do crescimento do capitalismo; Ásia e África tornam-se alvos dessa cobiça, e têm valor na medida de sua utilidade, como recurso a ser explorado.

Além do mais, percebemos, nas duas coleções analisadas, que o texto sobre o Imperialismo permaneceu o mesmo. As imagens usadas também, assim como quase

todos os documentos históricos. E, não menos importante, o mapa também foi o mesmo, sem o acréscimo de outros mapas. Em sua essência, a narrativa didática sobre o Imperialismo não se modificou, e chegamos à seguinte hipótese que a justifica:

O Imperialismo é visto como uma história europeia, mais um capítulo da marcha do capitalismo, e África e Ásia compõem apenas para comporem um quadro geográfico e econômico explicativo da teoria. Não têm voz. Aliás, essa história parece ser alheia aos dois continentes, especialmente África.

Como vimos com os exemplos do Capítulo 1, os livros procuraram incorporar, na medida de seus limites, as demandas do texto das Diretrizes e as tensões em torno desse debate. Porém, o imperialismo, apesar de estar citado em uma linha nas Diretrizes, não faz parte dessa história africana na concepção dos livros didáticos.

Nesse sentido, o livro didático ainda se encontra em consonância com a teoria de Boaventura Sousa Santos e mantém a representação tripartida do mundo e sua hierarquia: o Ocidente civilizado, o Oriente civilizado, mas estagnado, e a África selvagem. Fica apenas o alerta para o que se entende por Ensino de História e a construção de sentidos para os alunos. Termina com a análise Boaventura Sousa Santos e suas expectativas, não apenas para o mundo real, mas também para a *episteme*:

A descoberta imperial não reconhece igualdade, direitos ou dignidade ao que descobre. O Oriente é inimigo, o selvagem é inferior, a natureza é um recurso à mercê dos humanos. Como relação de poder, a descoberta imperial é uma relação desigual e conflitual. É também uma relação dinâmica. Por quanto tempo o lugar descoberto mantém o estatuto de descoberto? Por quanto tempo o lugar descoberto permanece no lugar da descoberta? Qual o impacto do descoberto no descobridor? Pode o descoberto descobrir o descobridor? Pode o descobridor descobrir-se? São possíveis redescobertas? (SANTOS, 1999)

Referências bibliográficas

ABREU, M.; MATTOS, H. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 41, p. 5-20, 2008.

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues; MIRANDA, Sônia Regia. Memória e História em livros didáticos de História: o PNLN em perspectiva. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 259-283, out./dez. 2012. Editora UFPR.

ALVIM, Yara Cristina. *O livro didático na batalha de ideias: vozes e saber histórico no processo de avaliação do PNLN*. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010. (Dissertação Mestrado)

APPIAH, Kwame A. *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília, DF, 1999.

_____. *Lei nº 10.639/03*, de 9 de fevereiro de 2003.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Ministério da Educação. Brasília: Secad, 2004.

_____. *Guia de livros didáticos – PNLN 2011*. Brasília: MEC/FNDE, 2010.

_____. *Guia de livros didáticos – PNLN 2014*. Brasília: MEC/FNDE, 2013.

CHERVEL, Andre. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, 1990.

CHOPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. *Revista História da Educação*. Pelotas (11), Abril, 2002.

_____. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*. Revista de educação da USP. São Paulo, v. 30, p. 549-566, set/dez. 2004.

COSTA, Sérgio. *Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

ELIAS, Norbert. *Escritos e ensaios: Estado, processo, opinião pública*. NEIBURG, F.; WAIZBORT, L. (Orgs.). Vol. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*, nº 5, Porto Alegre: Pannônica, 1992. p.28-49

_____. Escola e Cultura. *As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GATTI JÚNIOR, Décio. *A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru: Edusc, 2004.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: Padrões de explicação e evolução. *Teoria e Educação* nº 2, Porto Alegre: Pannônica, 1990, p. 230-254.

_____. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 35, p. 241-252, 2007.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HAY, Denys. *Europe: The Emergence of an Idea*. Edinburgh University Publications: History, Philosophy and Economics, Nº 7. Edinburgh: University Press, 1957.

HEGEL, Friedrich. *Filosofia da História*. Brasília: UnB, 1995.

HOBBSAWM, Eric J. *A Era das Revoluções: 1789-1848*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

HOBBSAWM, Eric. *A era dos impérios: 1875-1914*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HORTA, José da Silva, *Entre história europeia e história africana, um objecto de charneira: as representações*, [Lisboa, s.n., 1994], sep. de *Actas do Colóquio 'Construção e Ensino da História de África'*, Lisboa, Grupo de Trabalho do Ministério da Educação para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, 1995, pp. 189-200.

JULIÁ, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

_____. *Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação*. In: LOPES, A.; MACEDO, E. (Org.) *Disciplinas e integração curricular: História e Políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.37-72.

KAZUMI, Munakata. Livro didático: produção e leituras In: ABREU, Márcia (Org). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 1999. p.577-594.

_____. O livro didático como mercadoria. *Pro-Posições*, v. 23, n. 3 (69), p. 51-66, set./dez. 2012.

KANTOR, Íris. Usos diplomáticos da ilha-Brasil: polêmicas cartográficas e historiográficas. *Varia Historia*. Jan-Jun 2007. Vol. 23, n. 37, p. 70-80.

LAVILLE, Christian. A Guerra das narrativas: Debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: Humanistas Publicações, Vol.19, n. 38, p. 125-138, 1999.

LOPES, Carlos. *A pirâmide invertida: historiografia africana feita por africanos*. In: Colóquio Construção e Ensino da História de África. Actas das sessões realizadas na Fundação Calouse Gulbenkian nos dias 7,8 e 9 de junho de 1994.

M'BOKOLO, Elikia. *África Negra: história e civilizações*. Tomo II (Do século XIX aos nossos dias). Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2011.

MÃE, Valter Hugo. O nosso reino. São Paulo: Editora 34, 2012.

MARANDINO, Martha. Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 95-108, Aug. 2004.

MENNELL, Stephen. Decivilising processes: theoretical significance and some lines of research. *International Sociology*. June 1990. Vol. 5, no. 2, p. 205-223.

MESGRAVIS, Laima. *A colonização da África e da Ásia: a expansão do imperialismo europeu no século XIX*. São Paulo: Atual, 1994.

MEYER, Dagmar E. Estermann. Escola, currículo e diferença: implicações para a docência. In: Raquel Lazzari Leite Barbosa (Org). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 2003. p. 257-266.

MILLER, Joseph C. *et al.*, "Africa and World History: a Forum", *Historically Speaking*, vol. VI, nº 2, Nov.-Dez. 2004, p. 7-30.

MONIOT, Henri. A história dos povos sem história. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. *História: novos problemas*. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

MUDIMBE, V. Y. *The Idea of Africa*. London: James Currey, 1994.

PEDLEY, Mary Sponberg. O comércio de mapas na França e na Grã Bretanha durante o século XVIII. *Varia Historia*. Jan-Jun 2007. Vol. 23, n. 37, p. 15-29.

PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-lei 10.639/03. *Estudos Históricos* (Rio de Janeiro), v. 21, p. 21-44, 2008.

PEREIRA, Júnia Sales. Tensões identitárias e reconfiguração do passado histórico. In: FUNES, Eurípedes; LOPES, Francisco Régis; RIBARD, Franck; RIOS, Kênia Sousa. (Org.). *África, Brasil, Portugal: história e ensino de história*. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará, 2010, v. 1, p. 168-193.

PEREIRA, Júnia Sales; ROZA, Luciano Magela. O ensino de história entre o dever de memória e o direito à história. *Revista História Hoje*, v. 1, n. 1, p. 89-110, 2012.

PEREIRA, Júnia Sales. Da ruína à aura: convocações da África no ensino de história. In: Marcelo Magalhães; Helenice Rocha; Jayme Ribeiro; Alessandra Ciambarella.

(Org.). *Ensino de História: Usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2014, v. 1, p. 300-320.

PINTO, Neuza Bertoni. História das disciplinas escolares: reflexão sobre aspectos teórico-metodológicos de uma prática historiográfica. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 125-142, jan./abr. 2014.

PRATT, Mary Louise. *Os olhos do império: relatos de viagem e transculturação*. Bauru, SP: Edusc, 1999.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. Uma questão de tempo: os usos da memória nas aulas de História. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 30, n. 82, p. 397-411, set.-dez. 2010.

ROCHA, Maria José; PANTOJA, Selma (orgs.). *Rompendo silêncios: História da África nos currículos da educação básica*. Brasília: DP Comunicações Ltda., 2004.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. A pesquisa sobre currículo no Brasil e a história das disciplinas escolares. In: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira (org.). *Currículo e políticas públicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ROSSI, Paolo. *Naufrágios sem espectador: a ideia de progresso*. São Paulo: UNESP, 2000.

RUSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora. BARCA, Isabel. MARTINS, Estevão de Rezende. *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SAID, Edward. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Boaventura Sousa. O fim das descobertas imperiais. *Notícias do Milênio*, Edição Especial do Diário de Notícias, 1999.

SILVA, Janssen Felipe da. Geopolítica da educação: tensões entre o global e local na perspectiva dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos. *XXI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e do Nordeste*, Recife, 2013.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012.

SIMAN, Lana Mara de Castro; PEREIRA, Júnia Sales; SILVA, Marco Antônio. Processo de escolha de livros didáticos de História: atores, cenários e tramas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO. *Anais Eletrônicos*. São Paulo: FEUSP, 2007. pp. 1814-1830.

SWAAN, Abram de. Dycivilization, Mass Extermination and the State. *Theory, Culture & Society*. June 2001. Vol. 18, p. 265-276.

SWEDBERG, Richard. The Idea of 'Europe' and the Origin of the European Union: a Sociological Approach. *Zeitschrift fur Soziologie*, Jg. 23, Heft 5, Oktober 1994, pp. 378-387.

TROUILLOT, Michel-Rolph. *Silencing the past: power and the production of history*. Boston: Beacon Press, 1995.

WESSELING, H. L. *Dividir para dominar: a partilha da África (1880-1914)*. Rio de Janeiro: UFRJ; Revan, 2008.

WINTLE, Michael. The History of the Idea of Europe: Where are We Now? *Council for European Studies*. Perspectives on Europe, Spring 2013, Volume 43, Issue 1.

WOOD, Ellen Meiksins. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2003.

ZERON, Carlos Alberto de Moura Ribeiro. O debate sobre a escravidão ameríndia e africana nas universidades de Salamanca e Évora. In: CAROLINO, Luís Miguel; CAMENIETZKI, Carlos Ziller. *Jesuítas, Ensino e Ciência. Século XVI-XVIII*. Coimbra: Caleidoscópio, 2005. p. 205-225.